

Formación para la ciudadanía y la convivencia en clases de lengua y literatura¹

Anahí Mastache*

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación a mi cargo, la cual se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios etnográficos. Si bien la formación para la ciudadanía y para la convivencia es objeto de múltiples abordajes, raramente es estudiada desde una perspectiva didáctica.

En esta oportunidad, comparto el análisis de las estrategias usadas por una docente de Lengua y Literatura de una escuela secundaria para desnaturalizar situaciones de discriminación con vistas a desarrollar personas respetuosas de las múltiples diferencias identitarias. Las clases en análisis interrelacionan la enseñanza disciplinar de la lengua y la literatura con la promoción de valores de respeto, visibilización y aceptación de las distintas personas que componen la sociedad, contribuyendo a la formación para la ciudadanía y la convivencia. En este sentido, la propuesta didáctica evidencia potencialidades para la producción de subjetividades y de formas no hegemónicas de "hacer escuela".

Palabras clave: escuela secundaria, convivencia, formación ciudadana, didáctica

¹ Este artículo presenta resultados parciales del proyecto de investigación "Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego", bajo mi dirección (UBACyT, Programación 2016).

* Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Profesora Titular (UBA). e-mail: amastache@derecho.uba.ar

Training for citizenship and coexistence in language and literature classes

Abstract

This article presents partial results from a research that I have in charge. It is inscribed in the comprehensive-hermeneutic logic own of ethnographic studies. Although training for citizenship and for coexistence is studied by multiple approaches, it is rarely considered from a didactic perspective.

In this opportunity, I share the analysis of the strategies used by a teacher of Language and Literature of a secondary school to denaturalize situations of discrimination in order to develop people respectful of the multiple identity differences. These classes articulate the disciplinary teaching of language and literature with the promotion of values of respect, visibility and acceptance of different people, contributing to the formation for citizenship and coexistence. In this sense, the didactic proposal evidences potentialities for subjectivities' production and non-hegemonic forms of "making school".

Keywords: secondary school, coexistence, formation for citizenship, didactic

Introducción

Este artículo presenta el análisis de las estrategias didácticas usadas por una docente de Lengua y Literatura de una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En contextos de heterogeneidad y múltiples diversidades, formar para la aceptación y el respeto de las personas que, por razones religiosas, étnicas, de orientación sexual u otras, portan diferencias respecto de la perspectiva hegemónica, es parte de la tarea docente. Pondremos en este aspecto el foco para el análisis de las secuencias didácticas seleccionadas.

En primer lugar, hacemos una breve alusión a la investigación y damos cuenta de algunas referencias teóricas. A continuación, presentamos los análisis de tres secuencias didácticas que buscan desnaturalizar situaciones de discriminación con vistas a desarrollar valores de respeto, visibilización y aceptación de las múltiples diferencias identitarias y que, por ende, interrelacionan la enseñanza disciplinar con saberes propios de la convivencia y la ciudadanía. En un apartado posterior, mostramos la vinculación del trabajo del aula con propuestas y rasgos de la escuela que favorecen la generación de experiencias formativas con valor subjetivante. A modo de síntesis, enfatizamos las características que asume la clase y su valor para el aprendizaje de contenidos propios de la Lengua y de la Literatura así como de aspectos centrales de la formación para la ciudadanía y la convivencia.

La investigación

La investigación de referencia se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos (Goetz & Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Woods, 1987) y aborda un área de relativa vacancia: la formación para la ciudadanía y para la convivencia desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal. La principal fuente de datos es la observación de clases, a las que se suman observaciones en distintos espacios institucionales, entrevistas semiestructuradas y conversaciones espontáneas con distintos actores —en especial con la docente y los estudiantes

del curso observado— y documentos diversos como planificaciones, materiales didácticos, proyectos institucionales. El análisis de los datos recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000).

El material empírico que utilizamos en este trabajo corresponde a un curso de Lengua y Literatura de tercer año del turno tarde de una escuela centenaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Breves referencias teóricas

La enseñanza escolar se ha caracterizado por un tratamiento homogéneo y homogeneizante en la búsqueda de la construcción de ciudadanos/as que respondieran a la perspectiva civilizatoria propia de la época del Estado-Nación. Los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, culturales han puesto en crisis este modelo. Si bien muchas veces aún se piensa la ciudadanía en términos políticos, vinculada a los derechos al sufragio y a la organización política (Leoni, 2009), es ya clásica la trilogía establecida por Humphrey Marshall y Bottomore (1998): ciudadanía civil (vinculada al ejercicio de los derechos económicos), política (dada por el derecho a elegir y ser elegido) y social (supone el derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica y también a participar del patrimonio social y a vivir de acuerdo con las pautas sociales). Giddens (1982) incluye, además, la ciudadanía económica, reflejada en los “derechos civiles económicos” de los trabajadores (p. 171).

El debate actual tiende a reconocer la caída del enfoque de la ciudadanía centrada en las instituciones del Estado-Nación (Dubet, 2003) y otorgar mayor importancia relativa a la perspectiva democrática, que enfatiza el reconocimiento de los objetivos comunes en grupos con alto nivel de diversidad (Reimers, 2017; Vargas, 2017). Tal como lo proponen Kymlicka & Norman (1997), la ciudadanía deja de ser considerada desde la perspectiva exclusiva de la formación de sujetos políticos en el marco de una Nación

para vincularse tanto a los derechos individuales y sociales como al vínculo con la comunidad.

En la Ley 26.206 de Educación Nacional (Argentina, Poder Ejecutivo, 2006), la formación ciudadana constituye una finalidad explícita del nivel secundario, junto con la formación académica y para el trabajo. Como integrantes de la comunidad escolar, los estudiantes han de ser considerados sujetos de derecho (Argentina, Poder Ejecutivo, 2005) y ciudadanos plenos con habilitación para la participación y el protagonismo (Martuccelli, 2016).

El ejercicio de la ciudadanía en el contexto escolar presenta relaciones estrechas con la idea de convivencia, entendida como la posibilidad de interactuar de manera pacífica y productiva con los demás integrantes de la escuela (Coronado, 2008). Ambas requieren –para su ejercicio efectivo– de habilidades personales e interpersonales para la comunicación, la problematización y resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración, la aceptación y el respeto por las diferencias identitarias, entre otras (Mastache, 2007). Por ende, la enseñanza para la convivencia y la formación ciudadana parecieran compartir el interés por el logro de estos aprendizajes, los cuales no pueden quedar limitados a los derechos, deberes y obligaciones; formación ciudadana y enseñanza de la convivencia rebasan lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico (Mastache & Devetac, 2017). En esta línea, la Ley Nacional de Educación (Argentina, Poder Ejecutivo, 2006) propone:

Art 30º- Brindar una formación ética que permita a los/las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (p. 3)

Si bien existen espacios curriculares destinados a la formación ciudadana, esta tarea debiera involucrar toda experiencia escolar. Ello supone que en las distintas materias se seleccionen conocimientos disciplinares valiosos al mismo tiempo por su potencialidad para aportar al desarrollo de las capacidades propias de la convivencia y la ciudadanía. Dichos aprendizajes no pueden

pensarse en términos sustanciales o discursivos; requieren del reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, la construcción de legalidades y su respeto (Mastache & Devetac, 2017). Es decir que no se trata sólo de la apropiación de conocimientos disciplinares sino que se requiere de un proceso formativo que supone el desarrollo de los aspectos personales que hacen a la subjetividad y a la identidad (Ferry, 1997; Filloux, 1996). En términos de Ardoino (2005), lo que está en juego es del orden del saber-ser (y no sólo del saber o del saber-hacer) y de la comunicación (y no de la información), lo cual supone un modelo de intercambio (y no de transmisión), que habilita a “autorizarse”. Para que este proceso pueda tener lugar, los docentes han de reconocer a los sujetos en formación como un “otro” diferente, con sus propios desarrollos subjetivos, renunciando a su poder de imposición de una mirada única, de una verdad ya dada, para hacer lugar a la construcción de multiplicidad de perspectivas y lecturas de la realidad y de los saberes en juego (Mastache, 2012). Si bien se trata de un desarrollo personal, no puede ser realizado sino es en colaboración y gracias a las múltiples mediaciones que cada sujeto realiza para cada uno de los otros (Souto, 2017).

Formación para la ciudadanía y la convivencia en un entramado de saberes

El curso observado corresponde a un tercer año de una escuela de gestión estatal que presenta altos índices de deserción y ausentismo y frecuentes llegadas tardes. Las clases observadas iniciaron con un grupo de siete estudiantes en promedio (algunos de los cuales no son los mismos que asistieron días previos); en algunas clases, se incorporaron más estudiantes después de iniciadas las actividades.

Desde la mirada de los propios actores, una característica es la “diversidad” de la población estudiantil. “Valoramos, respetamos e interactuamos en la ‘diversidad’ que caracteriza a nuestra Escuela y que es parte de su riqueza”. (Documento de presentación institucional, s/f, p. 1) La profesora resalta la presencia de estudiantes (y también de profesores) que se atribuyen orientaciones sexuales

no hegemónicas. “Vienen chicos expulsados de otras instituciones, también muchos chicos y chicas trans, que vienen buscando apertura; también lesbianas y gays” (Profesora 1). El preceptor, por su parte, señala como principal rasgo del alumnado su pertenencia a distintos sectores sociales.

La población, yo creo que se divide en dos. Más o menos a grandes rasgos. Los chicos que vienen de lugares carenciados, de lugares con muchos problemas familiares, que no tienen mamá, no tienen papá o trabajan todo el día. Y después tenemos los chicos, qué sé yo, los chicos con los que uno estaba más acostumbrado antes, que tienen mamá y papá que más o menos se encargan. ... los que repiten, o se quedan libres... (Preceptor 1)

En el momento vital adolescente, caracterizado por la búsqueda de un posicionamiento subjetivo que lo diferencie tanto del niño que ya no es como de los adultos con los que convive, a la vez que lo acerque y lo diferencie de sus pares, esta composición del curso resulta de interés para analizar su tratamiento didáctico.

Las clases de Lengua y Literatura² ponen en juego de manera idiosincrásica la presentación de un conjunto de saberes que relacionan la enseñanza disciplinar y la promoción de capacidades interpersonales vinculadas al respeto, visibilización y aceptación de las distintas personas que componen la sociedad. Distintas secuencias didácticas articulan de manera variada ambos elementos: el trabajo con los prejuicios desde perspectivas que incluyen la lingüística y la gramática; la escritura de textos de opinión; el trabajo con textos literarios. El enfoque comunicativo de la disciplina (Desinano & Avendaño, 2006) favorecería el tratamiento didáctico de esta simultaneidad de saberes y la articulación con proyectos institucionales potenciaría el trabajo realizado en el aula. A continuación, presentamos el análisis de cada secuencia.

El trabajo con los prejuicios

Esta propuesta de trabajo incluye el análisis de los sentidos que

² Los registros fueron realizados por estudiantes en el marco del trabajo de campo requerido por la materia Didáctica de Nivel Medio, de la cual soy responsable.

encierran insultos y estereotipos. Las distintas actividades apuntan a generar un espacio de desnaturalización y reflexión crítica en torno al lenguaje cotidiano, lo cual contribuiría a visibilizar las intencionalidades discriminadoras inscriptas en el discurso y, de este modo, las relaciones de poder que el propio lenguaje manifiesta a la vez que oculta (Foucault, 1968, 1981, 2003). De este modo, la clase favorecería al mismo tiempo el desarrollo del potencial lingüístico de los estudiantes y el respeto por las diferencias identitarias vinculadas a la nacionalidad, el género, la etnia, la identidad sexual, entre otras.

La primera actividad propone un análisis etimológico de palabras usadas como insulto, por lo cual responde al diseño curricular: "Léxico. La palabra y su campo asociativo. La formación de palabras: procesos de flexión, derivación y composición. Elementos que componen las palabras: raíces y afijos" (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 324). Pero, además, permite ir develando el sentido que las palabras encierran y su consiguiente efecto discriminador, tal como puede verse en el tratamiento que la docente propone para los términos "guarango" y "denigrar".

Profesor (P): O palabras como guarango. ¿La usan guarango ustedes?
Alumno (A) 1: No sé qué significa. Es como decir malas palabras, pero no sé.
A 10: Guarango es como asquerosito.
P: ¿Asquerosito no? Ay, qué guarango! ¿No escucharon en sus casas?
A 2: Es como ordinario. ...
P: Es guarango ¿Sabés de dónde viene?
A 10: No. Me suena a algo latinoamericano.
P: ¡Muy bien! A guaraní. Les decían así a los paraguayos para que se callaran y no hablaran en guaraní. ¡No sean guarangos, hablen bien! ¡No hables en tu idioma, hablá bien! ¿Qué es hablar bien? ...
P: ¿Y qué es denigrar? Ah, no me vuelvas negra, no ves que soy blanca. ¡Es un espanto! Es no me degrades, no me bajas de las gradas... (Clase 2)

Si bien la comunicación está en buena medida pautada por la docente, el debilitamiento del enmarcamiento (Bernstein, 1985) habilita la participación de los estudiantes, quienes no sólo res-

ponden preguntas, sugieren respuestas o interrogan sobre lo que no entienden, sino que además presentan sus propias miradas recurriendo a su experiencia cotidiana y a lo que han escuchado en los medios de comunicación. Aparecen, así, otras perspectivas del tema que abren al diálogo entre los propios estudiantes, quienes se preguntan y aportan mutuamente. Por ejemplo, una de los estudiantes comenta lo que le escuchó a Fontanarrosa, lo cual despierta el interés de uno de sus compañeros.

A 1: Había una remera que decía: "las putas insistimos en que Fulano no es nuestro hijo". Lo que está bueno de los insultos es lo que dijo Fontanarrosa.

P: A ver.

A 1: Una vuelta que habló, dio una charla sobre los insultos. Estaba buena, era graciosa.

A 10: ¿Te acordás de algo de lo que dijo?

A 1: Sí, dijo, en principio las malas palabras, que se llaman malas palabras, ¿Qué dijo? ¿Por qué son malas? Y después dijo algo muy gracioso: ¿les pegan a las otras palabras?, ¿son de mala calidad? Y también dijo, no es lo mismo decir que un tipo es un tonto que decir que es un pelotudo. (Clase 2)

Más adelante, a partir de una intervención de los estudiantes, la docente recurre a otros conocimientos disciplinares para mostrar cómo el uso del lenguaje puede dar lugar a cosificar e invisibilizar a quienes se percibe como diferentes: la clasificación de las palabras y su uso.

A 10: ¿Se acuerdan una vez que pasaron en Crónica TV que "murieron no sé cuántos y un boliviano"?

A 2: Sí, "murieron dos personas y un boliviano".

Se genera murmullo.

P: ... Cuando yo digo: todos los judíos son, todos los bolitas son, todos los narcos son, los delincuentes son, y pongo la definición, lo que estoy haciendo es cosificar, hago una cosa, porque no estoy... Las personas bolivianas son, nadie dice así. Decimos, los bolivianos son, los peruanos son, yo conozco a los chinos, tengo tres supermercados chinos, ¿sabés cómo los conozco!

A 1: Hay quinientos millones de chinos en el mundo.

A 12: Profe, ¿qué es cosificar?

P: ¡Ahí va! Hacerlo cosa, ponerlo como un objeto.

A 12: ¡Ah!

Formación para la ciudadanía y la convivencia

P: Digo, todos los chinos son... ¿entendés? Yo sé cómo son los chinos, como si hablara de mi traje. ... Cosificás por tu experiencia misma con una persona que no sólo es lesbiana, tiene un nombre y tiene otras características, ¿sí? Nunca decimos personas gay, porque lo cosificás decís directamente el adjetivo. Ahí viene la gramática, decís el adjetivo como si fuera un sustantivo. Las personas son bolivianas, pero yo digo el boliviano, lo hago sustantivo a boliviano. Pero es un adjetivo, no un sustantivo. Ser judío no es un sustantivo, hay personas judías, hay un colectivo judío, hay una comunidad judía, pero si yo digo: los judíos son, si yo hablo en general, los invisibilizo, alguno de ustedes no va a tener esa característica, por ejemplo, "los de tercero son maravillosos, estudian siempre y son puntuales"; bueno, quedó fuera tal compañero. (Clase 2)

Desde el diseño curricular, la docente estaría trabajando "adjetivos calificativos para la descripción de lugares, objetos y personas" (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 360) desde una mirada que, tal como plantea el propio diseño, se hace en el ejercicio mismo de las prácticas discursivas.

Propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos, para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 318)

Cuando la docente incorpora la perspectiva de la identidad sexual, la misma es enriquecida por un estudiante que introduce el problema de la discriminación que sufren los enfermos de HIV.

P: Ocho años antes de que vos nacieras la homosexualidad era considerada una enfermedad mental. Parece mentira, ¿no? Muy loco!

A 2: Es lo mismo que el SIDA, la enfermedad gay.

P: Perfecto! La peste rosa, justamente, porque todavía la OMS, al tenerla en el registro como una enfermedad, en el 80 cuando empezaron a aparecer los grandes cadáveres de HIV, como buenos enfermos se les pega la peste. (Clase 2)

Dos estudiantes incorporan la discriminación social hacia la mujer, remitiendo a la antigüedad de este problema que estaría planteado ya en la Biblia, en el relato de Adán y Eva.

Anahí Mastache

A 2: Aparte, también la mujer que no, por ejemplo, es discriminada desde hace mucho tiempo, empezando por la Biblia.

A 1: El caso de Adán y Eva.

P: Perfecto, muy bien!

A 2: Fue culpa de los dos. El chavón nunca hizo nada en realidad... la culpa es de ella, ¿y él? Se lavó las manos. Dale, aguánta... [Risas] (Clase 2)

Otra alumna comparte la discriminación que supone la atribución de características a partir de la imagen física, al relatar lo que le aconteció con un taxista:

A 13: El otro día me tomé un taxi y el tachero, o sea, yo tenía que ir a un lugar y él dijo 'Ah, pensé que me ibas a llevar para el lado de Palermo porque tenés pinta de chica de Palermo'. ... Y me sentí discriminada... (Clase 2).

Además, en este desarrollo, la profesora recurre a referentes del campo de la literatura, como Pizarnik (autora que, como mostraremos luego, vienen trabajando) y García Lorca.

P: 'Debajo de tu palabra hay un río de sangre que canta', decía Federico García Lorca. Debajo de cada número, debajo de ese cuatro imbécil que te van a poner en el boletín, abro el cuatro y veo un río de sangre. Es tu vida. ... Es la invisibilización que hace la escuela, que hace la institución, que siempre hablamos. Por eso es más fácil decir "la de Lengua" que María. Porque si ustedes dicen María, se tienen que hacer cargo de que me conocen. Mejor la de Lengua. Cosifico, no me comprometo, no hay empatía... (Clase 2).

Este abordaje en torno a los prejuicios, se completaría con la conceptualización de xenofobia, prejuicio y discriminación.

P: ¿Qué es la xenofobia?

A 1: La discriminación hacia los países limítrofes.

P: ¡Perdón! Los chinos sucios no son limítrofes.

A 1: Los inmigrantes.

P: Exactamente, los inmigrantes.

A 1: Inmigrantes que no son rubios de ojos celestes.

P: ¡Muy bien! Los que se apartan de la norma.

P: El prejuicio es un concepto previo al razonamiento que carece de fundamentación y es la base sobre la cual se asienta toda discriminación, y acá está lo que más me interesa [leyendo] proyecta imágenes erróneas que cosifican a la persona con el fin de invisibilizarla.

Formación para la ciudadanía y la convivencia

P: Bueno, y cerramos con esto. Discriminamos, ¿a quién? Al diferente.

A 2 ¿Quién es el diferente?

P: ¿Quién es el diferente? ¿Diferente a quién? ¿O a qué? Al modelo o paradigma de lo que el común, cuando decimos el común es: prendo la tele, escucho la radio; el discurso dominante, los medios.

A 2: Este es raro, ¿raro comparado con qué?

P: Exactamente. Al modelo que se propone como normal que es: varón – ustedes saben que las mujeres somos discriminadas–, blanco, instruido, joven, pudiente, heterosexual, cristiano y sin discapacidad visible. O sea, si cumplís todas estas reglas y por siempre, porque esto tiene que ser rígido (Clase 2)

Como hemos tratado de mostrar, se encara un trabajo reflexivo en torno a los usos del lenguaje en el tratamiento hacia otras personas, y en particular hacia quienes son percibidas como “diferentes” al modelo que se presenta como “normal” en el contexto socio-histórico. Las referencias que traen los estudiantes a sus experiencias de vida, así como a lo que vieron o escucharon en los medios masivos de comunicación, evidenciarían tanto el tratamiento del habla como objeto de estudio como el involucramiento de los estudiantes como sujetos activos de estos aprendizajes. La importancia de la toma de conciencia que estas actividades buscan generar es explícita, tal como puede apreciarse en la invitación que hace la docente a revisar las palabras que se usan y que los estudiantes interpretan en términos de “tomar conciencia” y “replantearse todo”.

P: Decimos muchas cosas naturalmente, y ahora que estamos trabajando, siendo más grandes, empezás a preguntarte: ¿qué es lo que estoy diciendo?

A 10: A replantearse todo.

P: Exactamente. ... Justamente, estamos en Literatura, estamos en un Colegio, tenemos el espacio para reflexionar, tratá de no decirlo más porque si esa palabra tiene un origen tan terrible, tan soez, yo no sé si quiero volver a decirla.

A 1: Es tomar conciencia. (Clase 2)

Esta propuesta didáctica estaría respondiendo a objetivos que el diseño curricular propone para Formación Ética y Ciudadana

y para Educación Sexual Integral (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015):

El análisis del discurso de los medios de comunicación y la publicidad, en particular la presencia de estereotipos, prejuicios, estigmatizaciones (p. 243). Respetar y valorar la diversidad como así también conocer y comprender los mecanismos que favorecen la formación de prejuicios y estereotipos desde los que se emiten juicios discriminatorios por nacionalidad, etnia, aspecto físico, sexo, orientación sexual, ideas políticas, creencias religiosas, enfermedades, condición social, configuraciones familiares, etcétera. (p. 468)

La escritura de textos de opinión

En otra clase, la docente propone la escritura de un texto de opinión con formato de ensayo, en el cual los estudiantes tienen que recuperar lo aprendido sobre la última dictadura.

P: Esto va a ser un recorrido de lo que hicimos en el mes de marzo. ... Bueno, escriba un breve ensayo, crítica, un ensayo, algo personal, en primera persona, acerca de lo que significó para vos, ustedes, aprender, recordar, reconstruir, estudiar la dictadura cívico, militar y eclesiástica en la Argentina. ... Es un texto personal, es totalmente de opinión, es tu forma personal de ver las cosas. (Clase 1)

Para esta tarea, los estudiantes pueden incluir todo lo trabajado previamente, y toda información a la que puedan acceder.

P: Hubo un acto, hubo actividades. Pueden usar información que no hayan visto en la escuela, pueden citar otras fuentes. ... Y si no participaron de nada, si nada los convocó, pueden buscar en Wikipedia, igual no se trata de datos. (Clase 1)

El escrito solicitado se corre de un relato del pasado que pudiera quedar centrado en la sistematización de información hacia un debate abierto sobre el presente. En esta línea, la docente los incita a incorporar como parte de la problemática a trabajar el análisis de la situación actual de distintos países.

P: [aclara que] otra información que pueden sumar puede ser sobre situaciones que ocurren actualmente ... ¿Hay dictaduras hoy? ¿Hay desaparecidos en democracia?". (Clase 1).

De este modo, la actividad abre a las opiniones personales y habilita distintas opciones para su tratamiento. Por otra parte, y consistente con las nuevas corrientes en la disciplina, se habilita la expresión en multiplicidad de lenguajes y formatos que van más allá de la escritura tradicional, como la historieta o las letras de canciones. P plantea otras opciones para acompañar el escrito, en otros lenguajes. Da como ejemplo el rap, la historieta, un cuadro (Clase 1). Por último, cabe señalar el involucramiento de la docente, en tanto ella también va a escribir su texto de opinión. “Yo también voy a hacer mi propio texto. Va a ser cortito” (Clase 1).

El propósito reflexivo y de análisis de la realidad desde una perspectiva personal que tendría esta actividad de escritura es explícito y enunciado a los estudiantes.

P: Todos tenemos que saber qué nos pasó, qué nos atravesó. Es para que vos pienses un montón de otras cosas. ... El objetivo es generar un escrito personal. (Clase 1)

El texto argumentativo y de opinión es un contenido del diseño curricular para tercer año.

Escritura de textos de opinión. (...) Selección de temas de debate periodístico, presentación del punto de vista personal e invención o reutilización de argumentos consistentes. Análisis y uso de formas de expresar la opinión en la comunicación social: problematización de hechos y dichos, enunciación de razones y significaciones, y su evaluación desde un punto de vista personal. (...) Uso de procedimientos argumentativos, formas de manifestación de la modalidad, selección léxica para expresar evaluaciones. (...) Para la escritura de textos de opinión en tercer año, se sugiere que refieran a situaciones de interés social y comunitario, cuyos temas podrían ser conocidos por los alumnos más allá de lecturas previas y generar expectativas de ser leídos por otros. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 322)

La consigna dada para la escritura, además de aportar al desarrollo de saberes disciplinares, permitiría trabajar un contenido de actualidad que hace a la formación ciudadana. Por un lado, exige pensar en torno a las formas de gobierno: democracia y dictadura. Por otra parte, solicita la toma de postura frente a la realidad histórico-política actual y pasada, exige de los estudiantes una toma de

posición en tanto que miembros de la comunidad. La posibilidad de contrastar distintas opiniones (incluida la de la docente) favorecería el trabajo a partir de la diversidad de enfoques y opiniones que pudieran darse y habilitaría el desarrollo de diversas habilidades de orden práctico (Rojas et al., 1997), tales como la argumentación, la toma de decisiones, la escucha respetuosa y atenta, entre otras (Mastache, 2007).

Actividades con textos literarios

Una tercera propuesta de trabajo efectuada en las clases observadas corresponde al eje literatura. Diversas actividades de escritura toman como punto de partida la lectura de distintas obras: *La casa de atrás* de Ana Frank, *Extracción de la piedra de la locura* de Alejandra Pizarnik y *Molino Rojo* de Jacobo Fijman.³

La elección de los textos pareciera vincularse a la problematización que hacen de la cultura hegemónica con intención homogeneizante. “Ahora estamos en literatura, con dos poetas: Alejandra Pizarnik y Jacobo Fijman, que son judíos, aunque no proponen una problematización de la cuestión judía sino de la cultura...” (Clase 1). Ambos autores tuvieron elecciones y estilos de vida que los diferenciaban de los patrones culturales propios de la época. Jacobo Fijman se caracteriza por un estilo bohemio que le supuso la cárcel, y por la locura que llevó a su internación definitiva en 1942 (casi 30 años antes de su muerte). Por su parte, la homosexualidad y la muerte por suicidio de Alejandra Pizarnik hacen de esta poeta una persona con una identidad compleja. *La Casa de Atrás* (más conocido como el Diario de Ana Frank) también pone en cuestión las relaciones entre grupos sociales, el reconocimiento o desconocimiento de personas que se muestran diferentes, el respeto (o su ausencia) entre grupos humanos que se diferencian por la raza y la religión.

P: Por eso odio hablar en plural, hablame en singular. Por eso amo a Pizarnik: hablo de lo que me pasa, de mi transpiración, hablo de mi palabra, hablo de mi locura, ¿cómo voy a hablar por vos? Y menos

³ El trabajo con el poemario de Fijman se realizó en fechas posteriores a nuestras observaciones.

Formación para la ciudadanía y la convivencia

invisibilizarte. (Clase 2)

P: Y él [en referencia a Fijman] decía “yo soy el enfermo, a mí me electrocutan, a mí me quieren sacar la enfermedad, pero el poema tiene una sintaxis perfecta”. Por eso es muy importante Molino Rojo, porque es un poemario que salió del manicomio. (Clase 1)

A partir de la lectura de *Extracción de la piedra de la locura* de Pizarnik, la docente propone dos actividades de escritura que suponen una recreación personal de lo leído. Uno de los trabajos requería hacer un escrito literario que contara la historia desde cualquiera de los otros personajes.

P: Les voy a pedir que lean estos dos poemarios y que vean lo que ustedes interpretan. ... De *Extracción de la piedra de la locura* teníamos dos escritos. Digo, para que hoy los terminen si no los tienen terminados. ... Ustedes tenían que hacer un escrito literario que cuente desde cualquiera de los personajes lo que sucede acá. (Clase 1)

La otra consigna (en la cual trabajan los que terminaron la anterior) les solicita seleccionar los versos o frases que más les hayan gustado y, a partir de ahí, generar un texto propio que podía adoptar cualquier formato siempre que fuera “algo metafórico”.

P: Y el segundo escrito era que ustedes tenían que marcar los versos, las frases que más los encantó y generar un nuevo texto usando alguno de ellos.

A 8: Teníamos que escribir un poema.

P: Claro, y si no te salía un poema podía ser un texto, mientras fuera algo metafórico, que connotara algo más. (Clase 1)

Ambos trabajos son individuales y la docente recorre los pupitres haciendo señalamientos sobre diversas cuestiones, desde la lógica textual hasta la ortografía.

P lee el texto que estaba escribiendo una chica.

P: es como unirse? [lo dice con acento de incomprensión]

A 4: No, como hundirse.

P (entre risas y como en secreto): Es con hache, un detallecito. ...

P habla con 8 sobre el pasaje del poema que escribió. P le dice que es bastante narrativo y le recomienda quedarse con alguna palabra o impresión. (Clase 1)

En cuanto al texto de Ana Frank, la profesora invita a participar de un concurso que solicita la escritura de un texto literario que puede asumir diferentes formatos (cuento, poesía, historieta). En palabras de la docente, los estudiantes podrían tomar como tema del texto “la no violencia y la discriminación, o la dictadura o la shoa” (Clase 1). Nuevamente, la propuesta de trabajo supone el tratamiento de problemáticas de interés para la formación para la convivencia y la ciudadanía: la dictadura, la violencia, la discriminación, la intolerancia, la no aceptación de las diferencias.

Las obras elegidas (y su tratamiento didáctico) tendrían, por un lado, el interés propio de los temas propuestos (la vida, la muerte, la locura, entre otros) y, por otro lado, el desafío de poner a pensar y tratar de comprender y aceptar a estas personas en su singularidad, a partir del reconocimiento de sus identidades y de sus conflictos en el marco de las pautas culturales predominantes en la época. Las actividades invitan a los estudiantes a un acercamiento personal a la lectura desde y hacia el placer, proponen descubrir y explorar una diversidad de “mundos” sociales, culturales, afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que expresan multiplicidad de sentimientos (soledad, angustia, alegría); y luego les proponen una reelaboración de los saberes enseñados a través de una expresión libre y creativa que supone un posicionamiento subjetivo y un reconocimiento y respeto por la multiplicidad de vivencias, sentimientos, identidades presentadas en los textos. La toma de conciencia que estas actividades buscan generar es explicitada en la clase.

P: Se los planteo porque ustedes ya están en tercero. ... En esta transición ustedes se están sacando todos los prejuicios con los que los educamos. Empiezan a sacar, a criticar, a tener un juicio crítico. (Clase 1)

En estas tareas, se incluyen contenidos de convivencia y ciudadanía, lo cual se evidenciarían en los textos elegidos (caracterizados por su heterodoxia y sus rasgos contraculturales) y en la problematización de distintos aspectos de la cultura que contribuirían al desarrollo de valores y actitudes de reconocimiento y respeto. En este sentido, prevalecería una perspectiva de la lectura literaria

en función de la ampliación de horizontes de los estudiantes y de las formas del disfrute, que incluye también el trabajo con lo que la obra produce en los lectores (Colomer, 2005). Este enfoque se corresponde con lo planteado en el diseño curricular.

Es necesario que el profesor establezca el tiempo y las condiciones didácticas para que el alumno actúe en el aula como participante activo de una comunidad de lectores: lea, comente lo leído, comparta con los compañeros aquellos aspectos que más les han gustado, interesado o aburrido de lo leído, discuta interpretaciones, hable sobre el impacto emocional que ha sentido al leer algunos textos, en síntesis, “vivencie” la literatura. El docente también tiene que constituirse en miembro activo de esta comunidad y, además, en tanto lector experto asumir el papel especial de ayudar a los estudiantes a establecer relaciones con otros textos leídos, con otras artes y/o llevarlos a indagar sobre los contextos sociohistóricos de producción y sobre la vida del autor, para comprender mejor sus obras. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 320)

La escuela: apertura de posibilidades

La escuela generaría condiciones institucionales⁴ apropiadas para que los docentes conciban, diseñen e implementen actividades institucionales formativas que exceden el marco del aula y –en cierto sentido– podrían considerarse instituyentes (Lourau, 1980).

Una de las características principales que los distintos integrantes consultados reconocen de la cultura y el estilo organizacional y que guarda relación con esta temática es el compromiso sostenido por los distintos actores (directivos, docentes, alumnos) y que se traduciría en la apertura al pensamiento y a la participación activa.

Tenemos una historia, experiencias e identidad construidas a lo largo de estos 100 años, que nos permiten afirmar que nuestra institución se caracteriza por pensar, discutir y proponer. Construye y redefine valores y saberes, acompañando los cambios sociales, políticos e históricos en los que estamos inmersos. Si en algo se destaca nuestra Escuela es que directivos y docentes trabajamos con los alumnos y junto a ellos para que encuentren espacios de participación activa a fin de promoverla en la vida social y comunitaria. (Documento institucional, s/f, p. 1)

⁴ El término “condición” alude a la naturaleza, calidad o propiedad de una cosa, estado o situación. (Fernández, 1994).

En esta línea, la promoción de valores referentes a la formación ciudadana, entendida como “respeto a la diversidad” y “participación activa en la comunidad” constituye un propósito institucional.

Nuestra tarea es educar poniéndonos como objetivo un acceso equitativo al conocimiento e intentando reducir las brechas sociales y económicas. Valoramos, respetamos e interactuamos en la diversidad que caracteriza a nuestra Escuela y que es parte de su riqueza. Por ello, orientamos el aprendizaje de nuestros alumnos, para que sean capaces de enfrentar y analizar la realidad que los rodea con espíritu crítico y, al mismo tiempo, sean creadores y constructores de una nueva realidad. (Documento institucional, s/f, p. 1)

Dos de las actividades institucionales relevadas durante nuestra estancia en la escuela se articulan con tareas de la clase de Lengua y Literatura: el acto del 24 de marzo y la propuesta para la semana del 17 de mayo.

Respecto de la actividad del 24 de marzo, la docente señala las distintas acciones que se desarrollaron: videos, “historias relacionadas con la dictadura”, “una instalación en el hall” (Clase 1). La docente recupera esta experiencia resaltando el propósito de involucramiento de la comunidad educativa en una experiencia de reflexión sobre lo sucedido.

El fin de esta actividad artística es que toda la comunidad educativa reflexione y conozca lo sucedido en la dictadura cívico-militar y religiosa respecto de lo que significó el plan sistemático de desaparición de personas y de desaparición de los bienes culturales y simbólicos. (...) Se trabajó durante toda una semana, en talleres con chicos de distintas divisiones y cursos y con los más variados materiales. (Profesora 1)

Para rememorar el día de la homofobia (17 de mayo), la escuela propone una serie de actividades (charlas, intervenciones artísticas, talleres, murales) que se proponen, en palabras de la docente, “trabajar a favor de la diversidad y de la visibilización de las distintas identidades” (Clase 2). El objetivo expreso de esta actividad (como ya se dijo) es la creación de un espacio que permita a los estudiantes reconocerse en lo que son y/o hacer reconocer a sus amigos.

Formación para la ciudadanía y la convivencia

P: (...) vamos a tomarlo como algo positivo, a favor, hacia el júbilo de que haya tanta diversidad, dándole un cachetazo a la homofobia y un cachetazo a la gran xenofobia que hay en el colegio. (...) Lo ideal sería que cada uno de nosotros diga "guau, yo quiero hacer esto, me parece que me proyecto con esta vulnerabilidad, me siento más tocado con lo que le pasa a esta comunidad migrante, lo que le pasa a mi amigo negro, judío, o la minoría que represento", y ésa va a ser una semana en la que cada uno pueda decirlo, palparlo, abrirlo, concretarlo en arte. De eso se trata la gran semana, queremos hacer otra cosa que pegar carteles, queremos visibilizar a todos los compañeros, de todas las inmigraciones, de todos los colores, de todos los saberes, de todos los olores, de todos los trabajos y de todas las sexualidades. (Clase 2)

Al incluirse en una actividad institucional, la docente invita a un trabajo que sobrepasa el aula, que incluye el uso de las redes sociales y la interacción con estudiantes de otros años y turnos y con ex-alumnos. De este modo, se rompe con los agrupamientos tradicionales de la escuela graduada y se habilita el establecimiento de otras relaciones educativas con pares de otras edades y con otras experiencias de vida. La propuesta supone, además, el otorgamiento a los estudiantes de un lugar creador y organizador, al brindarles la posibilidad de sugerir ideas y generar propuestas.

P: ¿Estuvieron chequeando Facebook?

A 2: Más o menos

P: ¡Ah, vos sí! Pusiste me gusta. Hay un grupo, hay un grupo al cual ustedes se pueden unir. Busquen. Se llama 17 de mayo.

P: La idea es que si ustedes tienen ideas las puedan compartir en Facebook que hay más compañeros del turno tarde y del turno noche. (Clase 2)

Otro orden de actividades que suponen un apoyo institucional, aun cuando se realizan desde la asignatura, son las salidas didácticas. El curso observado había visitado el Museo del Holocausto y la Feria del Libro y estaban organizando una salida para visitar los talleres artísticos de la fábrica de revistas "Hecho en Buenos Aires" (Profesora 1).

Formación para la convivencia y la ciudadanía a través del trabajo en Lengua y Literatura

En las secuencias didácticas analizadas, se parte de reconocer y valorar los saberes, prácticas y formas de comunicarse de los estudiantes y se procura fomentar su participación activa y crítica. Se promueve la expresión libre de los deseos, intereses, opiniones y experiencias personales y colectivas, apuntando a la construcción de nuevos significados, de manera que se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura) y de capacidades de meta-reflexión sobre el lenguaje, de desnaturalización de su uso y de apropiación reflexiva de las posibilidades que brinda. La competencia comunicativa es entendida así como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en distintas situaciones sociales y con fines diversos (Hymes, 1972). Estas características de las clases resultarían consistentes con la perspectiva teórica propia de las Ciencias del Lenguaje (Desinano y Avendaño, 2006), también sostenida por el diseño curricular.

Los contenidos de gramática textual y oracional pueden abordarse durante el ejercicio mismo de las prácticas de lenguaje; de este modo se evita caer en conceptualizaciones y en definiciones gramaticales que no contribuyen a mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes. A partir del uso y la reflexión, cobran sentido la sistematización de los conceptos y la elaboración colectiva de definiciones que luego serán reutilizadas en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Estos contenidos necesitan ser trabajados en torno a los textos que están leyendo o escribiendo, o cuando se toma el habla como objeto de análisis. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015, p. 336)

Los saberes de la disciplina constituyen herramientas para pensar y pensar-se, para desnaturalizar el mundo cotidiano y para aportar a la construcción de una mirada crítica que comprende los fenómenos en clave socio-histórica, y pone en cuestionamiento las múltiples relaciones de poder inscriptas en el lenguaje (Foucault, 1968, 1981, 2003), aun cuando no todos los estudiantes ni todo el tiempo puedan acceder a estos niveles. De este modo, se estaría trabajando con la desnaturalización de las normas y jerarquías que establecen desigualdades y discriminaciones en la sociedad,

pero también en el ámbito educativo, y de las cuales el lenguaje es vehículo. En este sentido, el lenguaje pareciera ser comprendido como un elemento que contribuye a estructurar y conformar la comunidad, posibilitando la interacción social y, al mismo tiempo, regulando la conducta (Luria, 1973). Pero, además, pareciera ser también considerado como un campo de lucha que requiere de un análisis crítico (Foucault, 1968, 1981, 2003).

En este proceso constructivo, la profesora sostiene su rol experto, el cual se evidenciaría no sólo en proponer las consignas de trabajo y evaluarlas (aunque no es la única en hacerlo), sino también en el ejercicio de los roles de “tematizar”, “nombrar” y “poner en análisis” lo que se va planteando y articulando con los conocimientos disciplinares. Los estudiantes aportan ejemplos, situaciones, modos de percibir y sentir lo que leen, experiencias de vida (propias y de otros), saberes escolares y cotidianos; la profesora los retoma y los articula con el saber disciplinar, con las miradas eruditas que aportan la lingüística, la gramática o la literatura, y también con variedad de saberes sociales. Estas intervenciones que nominan e incorporan el saber experto no cierran los intercambios; por el contrario, en muchos casos abren a nuevas reflexiones e intervenciones de los estudiantes. Si bien la comunicación tiende a organizarse en torno a una red radial, la misma se abre en muchos momentos hacia otros circuitos que tienden a disminuir el lugar de centralidad de la docente (Romero, 1998) y al debilitamiento de la enmarcación (Bernstein, 1985).

Las distintas consignas requieren que los estudiantes pongan en juego y desarrollen conocimientos gramaticales y literarios, a la vez que exigen la inclusión de otros saberes: un saber sobre sí mismos que les permita reconocer y articular el impacto subjetivo que las lecturas les generan, los intereses que los motivan; en algunos casos, la actividad habilita también la puesta en consideración de saberes sociales, aprendidos en la escuela, en la familia, a través de los medios de comunicación. La docente, por su parte, pone en juego sus conocimientos sobre la disciplina pero también sus saberes curriculares y didácticos y sus conocimientos sobre la realidad social. En consecuencia, en las clases circulan saberes

variados, de los cuales son portadores los distintos sujetos (Mastache, 2012): la docente y cada uno de los estudiantes e incluso, en algunos momentos, personas ajenas al aula —estudiantes de otros cursos, ex alumnos e integrantes de los espacios visitados—, además de los autores que aportan también su voz. Saberes expertos y cotidianos se van tramando y generando nuevas construcciones de modo que las intervenciones de los estudiantes quedan insertas en una trama de sentido con valor académico y formativo. En este entrecruzamiento de múltiples comunicaciones y voces, se van generando saberes originalmente no previstos; como diría Norbert Elías (1987) “Nacido de planes, pero no planeado. Movido por fines, pero sin un fin” (p. 84). En consecuencia, podríamos sostener que nos encontramos en una clase que se despliega predominantemente en un escenario de circulación de diversos saberes que son convocados y puestos en movimiento de manera de habilitar distintos recorridos y la apropiación singular de lo aprendido (Mastache, 2012).

Por otra parte, en las clases analizadas están presentes los aspectos cognitivos, pero también los afectivos, las emociones y percepciones que las distintas situaciones generan. La habilitación para que los estudiantes incluyan sus saberes y afectos y piensen sus experiencias, así como para hacer oír su propia voz permitiría un trabajo de reflexividad, de reconocimiento de sí mismos y de la relación con el propio saber (Beillerot, Blanchard Laville & Mosconi, 1998) y, en consecuencia, de aprendizaje de la experiencia (Bion, 1966), de apropiación del propio acto de aprendizaje (Mendel, 1998) y de “autorización” sobre lo aprendido (Ardoino, 2005).

Estos procesos de desarrollo personal resultan centrales en la formación para la ciudadanía y la convivencia, dada la estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Las clases evidenciarían un trabajo pedagógico explícito para el reconocimiento y el respeto de los otros en sus singularidades, para la participación activa en un contexto de protagonismo y circulación democrática de la palabra (Benedicto & Morán, 2003; Mastache & Devetac, 2017) y también para la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones sobre sus aprendizajes

y sobre las mismas actividades (Mendel, 1998). Ello habilitaría el reconocimiento de los objetivos comunes, aspecto considerado como un elemento central de la ciudadanía (Reimers, 2017; Vargas, 2017). El reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho y como ciudadanos plenos de su comunidad y, por ende, con habilitación plena para la participación y el protagonismo (Martuccelli, 2016) refuerza un trabajo para la inclusión consciente como parte de una comunidad escolar con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias en términos de elección sexual, género, religión, status social (Kymlicka & Norman, 1997). Se trataría de aprendizajes que no se limitan al nivel discursivo en tanto promueven el protagonismo, el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, la construcción de legalidades y su respeto. En este sentido, las secuencias didácticas analizadas pueden considerarse experiencias de formación (Ferry, 1997), en tanto los contenidos y actividades seleccionados aportan conocimientos valiosos para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también tienen potencialidad para construir subjetividad.

Palabras finales

Tras una breve caracterización de la investigación, hemos presentado el análisis de las estrategias usadas por una docente de Lengua y Literatura de tercer año del turno tarde de una escuela centenaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cada una de las secuencias didácticas analizadas retoma temas del diseño curricular: prácticas literarias (de obras narrativas y poéticas y escritura a partir de ellas), reflexión sobre el lenguaje (análisis etimológico y gramatical para desnaturalizar su uso), estudios culturales (a partir de los análisis de los autores y sus contextos y de la reflexión sobre hechos históricos como temática a partir de la cual construir textos de opinión), relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas (trabajo con historietas, susurradores, intervenciones plásticas). Este trabajo se encara a través de una variedad de propuestas didácticas: actividades en torno a textos literarios, escritura de textos de opinión a

partir de situaciones sociales y clases dedicadas al trabajo con los prejuicios desde perspectivas que incluyen el análisis lingüístico (la etimología de las palabras) y la gramática (reconocimiento de los efectos discriminadores de la sustantivación de los adjetivos). Análisis crítico del lenguaje cotidiano, lectura desde/hacia el placer y propuestas de escritura abiertas y múltiples serían tres estrategias didácticas articuladas; se produce así un entramado entre lectura, escritura y habla.

En este sentido, la enseñanza de la Lengua y de la Literatura se constituye al mismo tiempo en un espacio de formación ciudadana y de enseñanza de la convivencia, desde una perspectiva que incluye multiplicidad de dimensiones: lo ético, lo político, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico (Mastache & Devetac, 2017). La modalidad en el cual se desarrolla la clase (participación activa, consideración de los intereses de los estudiantes, fomento del desarrollo de la propia opinión y de la autonomía, inclusión de los afectos y deseos, trato respetuoso) reforzarían la integración de múltiples saberes y aprendizajes.

Las actividades mencionadas pueden considerarse innovadoras e instituyentes en tanto evidenciarían una ruptura con las lógicas habituales del trabajo escolar: en lo espacial (se enseña en múltiples espacios dentro y fuera del aula de clase), en las modalidades de agrupamiento (entre distintos cursos y turnos), en las lógicas disciplinares (entre distintas materias), en el lugar habilitado a los ex alumnos (participando en conjunto con los estudiantes), en la ruptura del trabajo individual y aislado (construcción entre distintos integrantes de la escuela). De este modo, estos espacios educativos muestran su capacidad para la creación de propuestas instituyentes (Lourau, 1980) que ofrecen potencialidades para la producción de nuevas y variadas formas de habitar y producir “escuela”, habilitando espacios para la producción de tipos subjetivos que abren a otras formas políticas de “hacer ciudadanía” más allá de la identificación homogénea, patriarcal y/o unificadora que se suponía eficaz desde el sistema educativo (Mastache, 2018).

Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Argentina, Poder Ejecutivo (2005). *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=110778>.
- Argentina, Poder Ejecutivo. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26206*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Benedicto, J. & Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía en los jóvenes*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de educación*, 15, 47-74.
- Bion, W. R. (1966) *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Desinano, N. & Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En J. Benedicto y M. L. Morán (Coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219-234). Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/injuve00/02.dir/injuve0002.pdf
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Noveduc.

- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Noveduc.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: Macmillan.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Humphrey Marshall, T. & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora*, 7, 5-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=190162>
- Leoni, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 3. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/sl3.htm>
- Lourau, R. (1980). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología Política*. Barcelona: Kairós.
- Luria, A. (1973). Neuropsychological studies in the USSR: A review. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 70(3), 959-964. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/921c/d2ab476319533087321625608148980c9424.pdf>
- Martuccelli, D. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educação & Realidade*, 41(1), 155-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, A. (2018). *Trabajar la "diversidad" a través de la literatura*. Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro.
- Mastache, A. & Devetac, R. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*, 30(15), 153-180. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf

Formación para la ciudadanía y la convivencia

- Mendel, G. (1998). *El acto es una aventura: del sujeto metafísico al sujeto del acto-poder*. Paris: Ediciones La Découverte.
- Reimers, F. (2017). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 45, 42-89. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, E., Catalano, A. M., Hernández, D., Marx, J., Puccio, I., Rosendo, R. & Decibe, S. B. (1997). *Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Romero, R.R. (1998). *Grupo, objeto y teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Vargas, J. O. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, 10, 23-34. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.