

# Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba (Argentina)

Andrés E. Hernández  
Argentina

Recibido Julio 2019

Aceptado Septiembre 2019

---

## Resumen

En este artículo, nos proponemos distinguir las formas específicas en que se manifiesta la política en la escuela secundaria argentina contemporánea. Nuestra hipótesis de partida sostiene que una parte importante de los conflictos que atraviesan a la escuela hoy están ligados a las tradiciones, mutaciones y reformas que se han visto directamente atravesadas por el proceso de democratización del sistema educativo en su conjunto. Una democratización que involucra a los actores que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad el direccionamiento de las políticas educativas, pero que hace sentido en el marco de dinámicas institucionales, educativas y áulicas específicas, lo cual abre el juego a un conjunto más amplio de actores que cobran un creciente protagonismo. El análisis se apoya en el trabajo de campo de tipo etnográfico, que venimos realizando en tres escuelas de la Ciudad de Córdoba desde 2010 a la fecha.

**Palabras clave:** Educación secundaria – Ciudadanía - Participación – Política - Cultura Cívica

**Citizenship, democracy and participation: a case study in secondary schools in the City of Córdoba (Argentina)**

## Abstract

In this article we propose to distinguish the specific ways in which politics manifests in the contemporary Argentine secondary school. Our starting

hypothesis holds that an important part of the conflicts that go through the school today are linked to the traditions, mutations and reforms that have been directly crossed by the process of democratization of the educational system. A democratization that involves the actors in charge of the direction of educational policies, but which makes sense in the specific institutional, educational and classroom dynamics framework, which opens the game to a broader set of actors that charge a growing prominence. The analysis is based on ethnographic field work, which we have been doing in three schools in the City of Córdoba since 2010 to the present.

**Key Words:** Secondary school – Citizenship – Participation – Politics - Civic Culture

## **Introducción**

En este artículo, me propongo mapear algunos de los cambios y mutaciones que parece experimentar la escuela secundaria contemporánea, y que de algún modo influyen en las posibles configuraciones de la relación entre educación, democracia y política. Esto implica, de un modo u otro, ayudar a identificar y desentrañar qué clase de papel desempeña la participación política en tanto dimensión estructuradora de la vida cotidiana en general, y de aquello que ocurre al interior de las escuelas en particular. Nuestra hipótesis de partida sostiene que una parte importante de los conflictos que atraviesan a la escuela hoy están ligados a aquellas tradiciones, mutaciones y reformas que se enmarcan en el llamado proceso de democratización del sistema educativo en su conjunto. Una democratización que involucra a los actores que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad el direccionamiento de las políticas educativas, pero que hace sentido en el marco dinámicas institucionales, educativas y áulicas específicas, lo cual abre el juego a un conjunto más amplio de actores que cobran un creciente protagonismo.

El artículo está organizado en dos grandes partes. En la primera, se esbozan algunas consideraciones generales acerca del proceso de democratización del sistema educativo, haciendo foco especialmente en el período que sigue a la recuperación de la democracia en Argentina en 1983. Allí se ensaya además

una posible periodización que nos permita ensamblar las distintas concepciones acerca de la democracia, que finalmente desembocaron en las actuales tensiones que atraviesan las escuelas secundarias. Luego, una breve mención de los pilares teórico-metodológicos en los que se asienta nuestra investigación, hace las veces de bisagra, dando paso al análisis de algunos de los datos que se desprenden de nuestro trabajo de campo, el cual ha sido desarrollado en tres escuelas de la Ciudad de Córdoba (Argentina) asumiendo una perspectiva etnográfica. La segunda parte del artículo está dedicada a abordar la relación entre ciudadanía, participación y política en una suerte de movimiento de pinzas. Se presentan allí de modo especular una serie de elementos que consideramos centrales para comprender las transformaciones registradas en el período actual, considerando tanto el nivel normativo como las formas de interacción y sociabilidad registradas dentro del espacio áulico. Así, se invita al lector a realizar un recorrido que va desde algunas de las principales normas que regulan finalidades y contenidos curriculares a lo que ocurre efectivamente en las aulas durante el dictado de las asignaturas que tienen a su cargo la educación ciudadana. En este sentido, estoy convencido de la potencialidad analítica que esconde el diálogo que podamos provocar entre los sentidos que se ponen en juego en la norma, y aquellas prácticas y representaciones que cotidianamente tienen lugar en aulas y pasillos.

### **Democratización: algunas consideraciones**

Al referirnos a la democratización del sistema educativo, considero necesario establecer ciertas coordenadas que nos permitan orientarnos en medio de los ejes fundamentales que ordenan de un modo u otro los debates actuales. En relación a la cuestión que me interesa profundizar aquí, resulta necesario en primer lugar resaltar el hecho que la noción misma de *democratización* intenta fijar o cristalizar cierta tendencia histórica de mediano o largo alcance que, si bien es contrastable a nivel empírico, no deja de exigir una vigilancia permanente. Especialmente si pretendemos que nuestro análisis no sea colocado en un terreno de enunciación y disputa político-normativa, donde la democracia sea entendida solamente en términos prescriptivos. En este sentido, cabe reconocer el hecho de que la posibilidad y potencialidad de delinear una tendencia histórica más o menos clara y general, es algo que aparece íntimamente ligado a cierta clase de recortes y estrategias teórico-metodológicas. En su lugar, una mirada más atenta a procesos locales, por ejemplo, podrá incluso constatar la imposibilidad misma

de fijar esa clase de tendencias generales, dando lugar al esfuerzo por captar las heterogeneidades. Entiendo pues, que los puntos intermedios que asoman en medio de ese abanico de posibilidades, abren considerablemente el horizonte y la riqueza del análisis.

Una segunda cuestión a tener en cuenta gravita en torno a la compleja relación entre democracia y educación. En este punto huelga decir que la clase de problemas que se desprenden del vínculo entre estos dos elementos no pueden circunscribirse a los últimos 35 años. Si bien puede afirmarse que el regreso de la democracia en la Argentina post-dictadura trajo consigo un renovado interés por esta cuestión, resulta indispensable inscribir los debates que se abrieron a partir de entonces, en la trama de procesos de más largo aliento. Pues es en función de éstos que la noción misma de *democratización* asoma como una oportunidad para complejizar algo más la mirada acerca del presente.

El hecho de que la escuela argentina contemporánea sea tan diferente a aquella que estuvo enteramente al servicio de la formación de las elites dominantes hasta fines del siglo XIX, es algo que en ocasiones se pierde de vista al dirigir la mirada a períodos más acotados. Junto con el más avezado de los revisionismos podrán discutirse, pero no negarse, los efectos relativamente democratizantes<sup>1</sup> que tuvo la creación de lo que Dubet y Martuccelli (2002) llaman la Escuela Republicana –para el caso francés–, y que en Argentina tuvo lugar de modo más o menos integral a partir de la creación del Consejo Nacional de Educación y la sanción de la Ley Nacional 1420. Otro ejemplo de la riqueza que esconden aquellas discusiones más bien históricas acerca del vínculo entre democracia y educación, puede conducirnos a seguir los rastros del denominado programa de «Educación Democrática»<sup>2</sup>, concebido en el marco de la llamada Revolución

---

1 Si hablamos de una relativa democratización en este punto es porque una de las funciones centrales del sistema educativo en su conjunto ha sido desde sus inicios -y Argentina no es la excepción- la de fabricar ciudadanos. Tal como destaca Inés Dussel, desde las figuras de Sarmiento y Roca en adelante, la escuela ha sido la encargada de producir un sujeto nacional homogéneo e integrado, en línea con aquel ethos de la escuela republicana, que pensó la igualdad a modo de una inclusión homogeneizante (Dussel, 2004: 4).

2 Educación Democrática hace alusión a la materia creada durante la llamada Revolución Libertadora, la cual tuvo vigencia dentro de los programas de la educación primaria y media durante diecisiete años, toda una marca para una materia *cívica*. Manuales escolares como los de Sanchez Viamonte(1957) y Delfino (1968), ilustran algunas de las concepciones que estuvieron en juego en aquel espacio formativo. AdrianAscolani(Ascolani, 2000) identifica en el primero de éstos el predominio de una concepción de ciudadanía entendida en clave de derechos cívicos y políticos, excluyendo los derechos sociales a los que tanto se apeló durante el gobierno peronista. Allí puede observarse cómo a través de los manuales

Libertadora a mediados de la década de los `50. El hecho de que aquel programa fuera implementado con el fin de expurgar los efectos que había tenido el peronismo en los valores morales y políticos de los jóvenes (Manzano, 2017: 18), nos recuerda la importancia que ha llegado a tener la escuela en el propio discurrir y devenir de procesos sociales y políticos más amplios. Ambas cuestiones, tomadas en conjunto y con cierta cuota de azar, nos permiten de algún modo ilustrar cómo la relación entre educación y democracia ha llegado a constituirse en una parte importante de las disputas por darle un sentido a las formas de construir ciudadanía, en el marco de procesos políticos más amplios a través de los cuáles los sectores de poder buscan constantemente dirimir sus diferencias y posiciones.

Lo dicho hasta aquí nos lleva a plantear una tercera consideración, con vistas a desentrañar algunas de las lógicas que se inscriben en las transformaciones que atraviesa actualmente el sistema educativo argentino. Es que si afinamos la mirada, podremos notar cómo esta última afirmación esconde uno de los escollos que asoman en medio del vínculo entre democracia y educación. Éste resulta de considerar a la educación como un *sistema* para, renglón seguido, identificar los cambios que se suceden en su interior como tributarios de una *democratización* –en el sentido de una descentralización y ampliación de los procesos y los actores que participan en la toma de decisiones–, lo cual nos obliga a revisar algunas de nuestras herramientas de análisis. Considero, en este sentido, que el concepto de *experiencia* puede ayudarnos a saldar –o al menos, acortar– la brecha que parece producirse entre estas dos afirmaciones. Según sostienen Dubet y Martuccelli (2002), la *fabricación* de sujetos no sería ya el resultado armonioso del funcionamiento regulado de una institución en la que cada uno desempeña un rol. En su lugar, parece más adecuado ajustar la mirada para identificar aquellos modos en que los alumnos construyen sus propias experiencias. Desde este punto de vista, son los sujetos los que *fabrican* sus relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos, con lo cual los modos en que se disponen y configuran los diferentes dispositivos, procedimientos y arreglos institucionales que conforman la escuela hoy, pasan a engrosar distintas hipótesis acerca del llamado *declive de la institución* (Dubet, 2006).

---

escolares se manifestaban las contradicciones ideológicas de un gobierno cívico-militar que difundía las virtudes de una ciudadanía plena en un contexto de ciudadanía restringida (Ascolani, 2000: 8).

Como efecto del desplazamiento de la mirada, lo que implica hacer ciertos retoques en la lente y el foco que hemos de usar de aquí en más, vale identificar finalmente las posibles dimensiones, escenarios y escalas que configuran nuestra aproximación a la relación entre educación y democracia. En pocas palabras, ocupa especialmente nuestra atención aquí la *dimensión* política de las prácticas y representaciones que tienen lugar en *escenarios* escolares, las cuáles pueden (y no deben dejar de) ser reconstruidas y analizadas desde las perspectivas de los propios protagonistas. En este sentido, considero que una aproximación a *escala* local permitiría revisar y realimentar aquellas miradas más globales y generales, sentando las bases para concebir imágenes estereoscópicas del mundo social. Solo así la noción misma de democratización puede engrosar su sentido, explotando los alcances y las limitaciones de una visión historiográfica de los grandes procesos sociales. Para ello, de aquí en más nos referiremos al proceso *corto o reciente* de democratización del sistema educativo<sup>3</sup>, el cual comienza con la recuperación de la democracia en 1983 y se extiende hasta nuestros días, diferenciándolo de aquel proceso de mediano y de largo alcance que podría extenderse en el pasado incluyendo todo el siglo XX y parte del XIX.

### **La democratización como efecto de las políticas educativas**

Al centrarnos en el período que nos interesa abordar aquí, una alternativa posible que nos permite plantear las coordenadas en que se inscribe el actual proceso de *democratización* del sistema educativo, puede resultar de la clasificación que propuso Sergio Martinic (2001; 2010). Su esquema de ordenamiento de las reformas educativas registradas en la región desde los años '80 en adelante, nos permite enmarcar el análisis manteniendo el diálogo abierto con las distintas escalas y dimensiones. Considero que tanto la periodización propuesta por Martinic como las distintas discusiones ofrecidas luego (Guzman, 2005; Míguez, 2014) pueden ayudar a orientarnos en medio de un escenario complejo, repleto de procesos y transformaciones a nivel de las políticas educativas, con vistas a intentar centrar o fijar –al menos parcialmente– algunos de los principales sentidos y problemas que asoman en el marco de dicha democratización. A

---

<sup>3</sup> La denominación que hemos elegido remitirá seguramente al lector a aquella que hiciera célebre el historiador británico Eric Hobsbawm, quien desarrolló el concepto de «siglo XX corto», el cual comprende el período que va desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial en 1914 hasta la desintegración de la URSS en 1991.

continuación repasaremos una serie de aspectos que, sin ánimo exhaustivo, nos permiten ilustrar de algún modo las distintas variantes registradas a lo largo del proceso *corto* de democratización del sistema educativo, centrándonos en los modos en que se configuraron y articularon de modo sincrónico las distintas políticas y reformas emprendidas en materia educativa junto con algunos hitos y desarrollos propios del campo de la investigación educativa.

En primer lugar, cabe revisar la cuestión de la ampliación inicial de los *niveles de cobertura* educativa, registrados en el marco de las llamadas reformas de “primera generación”. Esta primera clave de lectura y análisis del proceso de democratización al que aludimos tuvo ciertas particularidades en nuestro país. Es que esta cuestión llegó a ser presentada tempranamente en Argentina como agotada, lo que se evidenció en el re direccionamiento del problema hacia una mirada que no se preguntaba tanto por quiénes (y cuántos) quedaron fuera del sistema sino más bien acerca de en qué condiciones atravesaban sus escolaridades quienes estaban dentro del sistema. Pues los trabajos de Braslavsky (1985) acerca de la segmentación y la desarticulación educativa, en tanto formas antidemocráticas de diferenciación, fueron fundamentales en este sentido. Claro que mucho tuvo que ver en esto el hecho de que en nuestro país se registraban ya en los años `70 y `80 tasas superiores a la mayoría de los países de la región. Sin embargo, debe reconocerse también que cierta clase de problemas como éstos tienen la característica de permanecer como latentes, dando cuenta de la configuración de un campo de estudios siempre abierto. Es que pasados algunos años, pudimos observar cómo la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel secundario, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, tuvo como efecto directo la renovación del interés por algunas de estas “viejas” cuestiones. Aprovecho para resaltar en este punto el hecho de que algunos temas vuelven a aparecer como relevantes en función de los cambios que se observan en el desarrollo de un proceso histórico, a veces incluso de corta duración.

Por otra parte, y ya en el marco de las llamadas reformas de “segunda generación”, resulta interesante repensar las marchas y contramarchas de estos mismos procesos y transformaciones. Pese a que una visión general y a la distancia sugiera que se trata de una tendencia histórica más o menos clara, es innegable su carácter contingente y abierto a posibles contradicciones. En este sentido, el trabajo de Gorostiaga (2007), por ejemplo, pone el acento en la idea de que pese a

la amplia gama de iniciativas “democratizadoras” registradas en el período 1990-2002 (que se proponían alentar la *gestión participativa*), finalmente se impuso el énfasis en el “mejoramiento de la calidad educativa, relegando a un segundo plano la preocupación por la ampliación de la participación hacia nuevos actores y temas” (Gorostiaga, 2007: 15). Mucho tuvo que ver en este escaso avance en dirección a lograr una verdadera ampliación de la participación de los distintos actores que forman parte de la comunidad escolar, el aumento de la pobreza y la desigualdad registrado en torno a la crisis económica, social y política de 2001.

El trabajo de Graciela Batallán (2003) también da cuenta de estas marchas y contramarchas, al hacer referencia al avance de la privatización educativa y la introducción del discurso empresarial, junto con una forma particular de gestión de las escuelas que se encuentra atravesada por una concepción de la educación como un bien más ofrecido en el mercado. Según se desprende del planteo de la autora, lo que resulta del encuentro del pretendido papel democratizador de la escuela en la sociedad, la democratización de las relaciones al interior de las mismas y esta suerte de modelo gerencial y empresarial que es producto de la tendencia privatizadora registrada a partir de los años `90, es finalmente una “democratización controlada” que se constriñe, en términos generales, a un `eficientísimo participativo` o a una `participación eficiente`” (Batallán, 2003: 682).

Finalmente, cabe repasar el lugar preponderante que ocuparon en los últimos años –y en el marco de las reformas de “tercera generación”– los llamados Programas de Convivencia Escolar, leídos –insisto nuevamente– como otra de las ideas que nos permiten caracterizar el período. En este sentido, Lucía Litichever y Pedro Núñez han planteado algunas de las limitaciones registradas en el marco del reemplazo de los tradicionales regímenes de autoridad por el llamado sistema de convivencia. A la distancia observada entre lo que propone la normativa y lo que concretamente ocurre en las escuelas (Litichever, 2014), cabe agregar el hecho de que la cultura política promovida en la escuela media, pese a incorporar el lenguaje democrático, consolida la desigualdad “desde una forma de pensar las relaciones sociales, la jerarquía, la distribución de espacios y de derechos y responsabilidades en la institución escolar basada en la palabra adulta” (Litichever & Núñez, 2005: 126), fomentando un tipo de participación que no coincide con la manera de vivir la política desde la experiencia de los propios jóvenes (Litichever & Núñez, 2005: 127).

Al considerar en este punto la recurrencia con que empiezan a manifestarse en la última década ciertas formas de organización y participación estudiantil, entonces la cuestión se torna algo más compleja, obligándonos a trasladar el foco –como ya adelantamos– desde las políticas hacia los actores. Si bien, por un lado, puede destacarse el rol que han venido sosteniendo los Centros de Estudiantes como forma relativamente estable e institucionalizada, es necesario destacar que no es por su carácter cristalizado que siguen ocupando un lugar central en algunos estudios acerca de las identidades y formas de participación política (Núñez, 2010). La aproximación e indagación en torno a estos espacios, más bien formales, aportan cierto potencial heurístico en la medida en que dan cuenta de la crisis o vacío de representación, obligando al investigador a corregir el rumbo en busca de otras formas de participación. Por otra parte, y siguiendo este mismo razonamiento, también es indudable que en los últimos años las masivas movilizaciones callejeras junto con las “tomas de escuelas” han alcanzado un lugar protagónico dentro de los repertorios de acción y de protesta del movimiento estudiantil<sup>4</sup>. Esto ha configurado una serie de prácticas más bien intermitentes, exigiendo ampliar la mirada y el punto de vista, con el objeto de dar cuenta de la multidimensionalidad con que se manifiesta el vínculo entre política, escuela y juventud (Larrondo, 2013).

### **La democratización vista desde abajo y desde adentro: ciudadanía y participación post-tomas**

Resulta necesario en este punto destacar, a modo de apostilla, que la apelación a los adolescentes y jóvenes estudiantes como sujetos políticos, en el marco de la democratización del sistema educativo, debe ser entendida como una interrogante. No es extraño que en ocasiones esto se plantee como una afirmación evidente por sí misma, como resultado de una apuesta teórica *a priori*, que puede luego ser contrastada empíricamente o no. Bajo determinadas circunstancias esto puede derivar en el error temprano de cancelar nuestro objeto de estudio. En pocas

---

4 Si bien esto no es algo nuevo, es posible que el renovado interés por explicar los cambios en las formas de organización y participación política dentro y en torno a la escuela, se deba a la posible configuración de un nuevo ciclo de protestas (Tarrow, 1997) a escala regional. Lo cual parece plausible cuando prestamos atención, entre otros, al movimiento *Pinguino* en Chile de 2006, que derivó en el cuestionamiento de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Khomasi, 2012), o a las tomas de escuelas y universidades de 2016 en Brasil, en rechazo a la propuesta de enmienda constitucional 241.

palabras, nuestra investigación no puede empezar dando por resuelto aquello que se pretende explicar.

Dentro del período aquí considerado, que va de la recuperación de la democracia a la actualidad, hemos podido observar ciertas divergencias acerca de si debe o no debe hablarse de política en la escuela, una cuestión que permanece aún hoy abierta. Esto incluye la discusión acerca de los modos en que deben abordarse una gran diversidad de temáticas que se entienden como parte de esa dimensión de la vida cotidiana, mostrando justamente que la *democratización* implica en cierto sentido una mayor *politización* de las relaciones sociales. Si la política puede ser captada a partir de los modos en que los individuos que pertenecen a una sociedad o comunidad, hacen y viven sus diferencias –construyendo identidades en relación *con otros* y jerarquías o formas específicas de poder–, es esperable que la escuela, en tanto lugar privilegiado de transmisión de cultura, exprese las tensiones y conflictos que surgen de esas diferencias.

Al considerar el hecho de que durante las últimas tres décadas se han impuesto como ejes estructuradores de las principales discusiones en torno a la *educación cívica y ciudadana*, tanto el respeto por los Derechos Humanos como la reafirmación del sistema democrático, es dable suponer entonces que el ciudadano que construye –ya no diremos fabrica– la escuela sea más bien el resultado de las tensiones que enfrenta una sociedad antes que de un modelo prefigurado y prototípico que emana de tal o cual normativa, discutida en algún recinto o resuelta en algún despacho. De ser así, insisto, comprender y explicar lo que ocurre dentro de las escuelas y en torno a ellas resulta sumamente necesario. En especial, si nos proponemos construir un panorama lo más completo posible acerca de nuestra cultura política.

Ahora bien, ¿cuál es la razón por la que el rol históricamente atribuido a la escuela respecto de la producción de ciudadanos se haya vuelto eje y escenario de parte de los conflictos que se registran a diario en las escuelas? Pareciera que la clave pasa por un nuevo sistema de relaciones en el cual lo que se dirime hoy es si la *educación ciudadana*, esto es la ciudadanía tal como es construida por y en la escuela, debe traducirse o no –y de qué modo– en la práctica según el imperativo de una mejora cuantitativa y cualitativa de los niveles de participación. En este sentido, la cuestión acerca de si esta mayor participación habrá de plasmarse y

representarse ulteriormente como una actividad más o menos política<sup>5</sup> aparece como un punto de conflicto entre los actores, en el marco de la pretendida democratización.

Una de las puertas de entrada a esta cuestión aparece vinculada a dos temporalidades bien distintas que se superponen y entrecruzan al nivel de la vida escolar y que parecen haberse instalado como clave de época durante la última década. Me refiero al *ciclo lectivo normal o regular* (que remite entre otras cuestiones a la disputa por los 180 días de clase<sup>6</sup>) por un lado, y la interrupción del mismo por medio de la *protesta* (“paros” y “tomas”) por otro. Esta disputa que ha significado la contraposición de distintas concepciones de los derechos y obligaciones de los principales actores involucrados en el sistema educativo, se replica, ramifica y multiplica al interior de cada una de estas dos temporalidades. Esto equivale a entender cada uno como un momento específico de articulación de la conflictividad escolar. Parafraseando a Julieta Quirós (2011), podríamos referirnos a ambos momentos como *locus* de la *política estudiada y aprendida*, por un lado, y la *política vivida y practicada*, por otro. Es en ese vaivén que la escuela se torna un espacio conflictivo. Se trata en definitiva de momentos específicos en que se dirimen distintas concepciones de la participación y la ciudadanía.

---

5 Resulta sumamente ilustrativo el hecho de que en el caso de la Provincia de Córdoba tal como veremos más adelante, los dos espacios curriculares específicos en que se aborda la cuestión de la ciudadanía en la escuela secundaria sean denominados Ciudadanía y Participación (para el ciclo básico) y Ciudadanía y Política (para el ciclo orientado). La concepción progresiva y acumulativa que está detrás de estas denominaciones rara vez es discutida o cuestionada por los propios actores. Más bien da cuenta de un acuerdo tácito. Las “Tomas de escuelas” han sido quizás el único momento en que un grupo importante de docentes, alumnos y padres han podido cuestionar estas representaciones ponderando el rol político de los estudiantes a muy temprana edad, desdibujando las jerarquías y el carácter secuencial de los procesos educativos.

6 Con esto hago referencia a la sanción de la Ley 25.864/2003, la cual fijaba un ciclo lectivo mínimo de “180 días efectivos de clase”. Desde entonces, el debate acerca de la necesidad de alcanzar un número de jornadas determinado, se ha ido actualizando a la par de la coyuntura política. La resolución N°165/2011 del Consejo Federal de Educación extendió el calendario escolar para el ciclo lectivo de 2012 a 190 días, mostrando cierta continuidad en lo que respecta a una concepción del tiempo escolar que se apoya en el supuesto de que “la mayor permanencia de los alumnos en la escuela es condición indispensable para mejorar los aprendizajes”. Las dificultades de alcanzar esta meta, se deben fundamentalmente a los niveles de conflictividad que incluyen tanto las protestas gremiales docentes con motivo de los acuerdos salariales y las movilizaciones estudiantiles que se han vuelto frecuentes desde 2010. Mención aparte merecen las instancias de capacitación docente dispuestas en el horario escolar y que implican el no dictado de clases.

Cabe preguntarse entonces acerca de las posibilidades que abre el pensar en la “alternancia” a la que se han visto arrojadas algunas escuelas en los últimos años, y que implica que el tiempo/espacio escolar transite y sea pensado y experimentado por los actores en medio de estas dos clases de temporalidades. Las “tomas”, especialmente aquellas que tuvieron lugar desde 2010 en adelante, aparecen en los relatos de los estudiantes como una “época de oro” de la organización y la participación estudiantil. La escuela refleja hoy la materialización de los logros alcanzados por entonces, de las victorias obtenidas y las derrotas sufridas. Por otra parte, la falta de organización, compromiso y participación estudiantil en el presente no pasan desapercibidos por los propios jóvenes, al tiempo en que reclaman no ser representados por los centros de estudiantes de sus escuelas o simplemente sufren la inexistencia de una instancia de representación de esa naturaleza. En este sentido, considero que el contexto post-toma abre nuevas posibilidades para repensar las cuestiones de la ciudadanía y la participación en tiempos de una mutación a nivel estructural de los sistemas de representación política tradicionales<sup>7</sup>. Cabe preguntarnos entonces ¿qué es ser ciudadano? ¿Qué hay que tener para convertirse en uno? ¿Es importante participar en la vida pública? ¿de qué modo? ¿Qué lugar ocupa la escuela actualmente en la formación de ciudadanos?

La escuela no parece ser un laboratorio, en el sentido de ser el escenario para la experimentación en un entorno protegido<sup>8</sup>, sino más bien la primera

---

7 Pierre Rosanvallon ha sabido identificar en las experiencias democráticas recientes una serie de movimientos que pueden ser analizados según dos dimensiones, ya sea a partir del funcionamiento de las instituciones electorales-representativas, o bien, en torno a la constitución de un universo (de organización) de la desconfianza (Rosanvallon, 2015). Su concepto de democracia pos-representativa confluye con la visión de Manin, quien se refiere al tránsito de la democracia de partidos a la democracia de lo público o de audiencia (Manin, 2006).

8 Respecto de la escuela como entorno protegido, sin duda esta noción ha perdido terreno en la última década. Si bien en otros países de la región la policía ha sido utilizada como un medio legítimo para resolver conflictos en y en torno a la escuela (Abramovay, 2005), la experiencia de la última dictadura militar Argentina (1976-1983) dio lugar a una resistencia total por parte de los agentes que conforman el sistema educativo frente a la irrupción de cualquier fuerza de seguridad para dirimir conflictos en las escuelas, incluyendo la comisión de algún tipo de delito. Esta representación tan extendida respecto de “lo que ocurre en la escuela debe ser resuelto por la escuela”, sin dudas ha empezado a mostrar grandes fisuras. Por motivos que no podemos detallar aquí, un parte aguas posible, desde el regreso de la democracia a la actualidad, puede ser ubicado temporalmente en torno al *estudiantazo* de 2010 que tuvo lugar principalmente en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba. A partir de entonces, y bajo el gobierno de Cambiemos, han proliferado más o menos formalmente una serie de protocolos de actuación que incluyen a las escuelas entre los escenarios en que se instruye en los modos de proceder frente a la posible comisión de delitos (lo cual incluye la ocupación de edificios públicos) tanto a funcionarios públicos como a las fuerzas del orden.

experiencia de participación e involucramiento en los asuntos públicos por parte de los jóvenes. Es por ello que aquí no podemos permitirnos limitar el análisis a las experiencias de escolarización de adolescentes y jóvenes como la antesala de algo más, esto es, una mera preparación para la vida adulta. Si bien esta representación es aceptada y esgrimida por parte de los estudiantes, no puede ser generalizada. Un ejemplo que atestigua el relativo protagonismo político de los estudiantes secundarios, se desprende de las ya mencionadas «tomas» de escuelas que tuvieron lugar en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires en 2010<sup>9</sup>. Aquellas protestas pueden ser interpretadas como el resultado de un proceso más amplio de *democratización*, aunque con su propia dinámica, en la medida en que desencadenó un proceso de ampliación de derechos políticos de los jóvenes. Esto se materializó en 2013 con la sanción de la Ley Nacional N°26.877 que, entre otras cosas, reconoció a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Cabe agregar que los estudiantes que entrevistamos, en el marco de aquellas protestas, daban cuenta de la novedad que representaba para ellos ser interpelados políticamente por los adultos, además del lugar y la legitimidad que lograron ganarse en medio de un movimiento estudiantil históricamente protagonizado por las organizaciones universitarias.

### **Consideraciones metodológicas**

Respecto a la dimensión teórico-metodológica, es indudable que este escenario se presenta como sumamente promisorio para llevar adelante estrategias de tipo cualitativo y, especialmente, etnográficas. Se trata de un terreno muy rico que aguarda ser explorado en profundidad a los fines dar cuenta de una mayor capacidad por interpretar el lugar de los actores, sus prácticas y

---

9 En lo que respecta puntualmente al ciclo de protestas que pudimos registrar en detalle en el caso de la Ciudad de Córdoba, unas 20 escuelas secundarias fueron ocupadas por los estudiantes, entre los meses de septiembre y octubre de 2010. Entre los reclamos que motivaron aquellas protestas vale destacar el pedido por mejores condiciones de infraestructura, junto con el rechazo a parte del articulado de la propuesta de reforma de la Ley de Educación Provincial N°8113/1991, la que consideraban inconsulta. Si bien la articulación con estudiantes universitarios, a través de la llamada Asamblea Inter-estudiantil, fue un elemento clave que permitió dar fuerza a un reclamo que involucró además a instituciones educativas de nivel superior, vale destacar el carácter relativamente autónomo y protagonista que los estudiantes secundarios asumieron en el marco de aquellas protestas. Esto pudo apreciarse tanto al interior de las ocupaciones, como también en las movilizaciones callejeras y en las audiencias públicas que se realizaron en el mes de diciembre.

sus representaciones en el marco de interacciones cotidianas. Siguiendo a Levinson (Levinson, 2011), la descripción etnográfica detallada del inter juego entre las prácticas y los discursos que circulan en el marco de la educación ciudadana informal y la educación (más bien formal) para una ciudadanía democrática puede hacer un aporte sin dudas significativo. En este sentido, el rigor teórico en que se mueven las discusiones acerca de las formas de la política, y en particular de la ciudadanía, puede ser no solo enriquecido sino incluso cuestionado por aquello que realmente acontece al nivel del terreno y a la altura de la mirada de los propios protagonistas. Confiamos en que de ese encuentro pueden nacer nuevas y mejores herramientas, tanto teóricas como metodológicas.

Las cuatro escuelas en las que venimos desarrollando nuestro trabajo de campo desde el año 2010 han sido seleccionadas siguiendo un criterio de muestreo teórico, según distintos perfiles institucionales, condiciones socioeconómicas de la población que asiste allí, nivel educativo de los padres y madres y tipo de gestión (pública y privada). En la última etapa de recolección de datos, finalizada en el año 2017, se llevó adelante un registro extenso de las observaciones realizadas durante las clases de Ciudadanía y Participación (de 2° año) y Ciudadanía y Política (de 6° año), reuniones de Centros de Estudiantes y de personal docente y protestas estudiantiles, entre otros espacios de interacción cotidiana. Además, se realizaron más de 40 entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales a alumnos, docentes, preceptores y directivos. Finalmente, se hizo un extenso trabajo de revisión documental que incluye, además de la legislación nacional y provincial, las orientaciones curriculares, memos y resoluciones, los programas de las materias, los libros de temas y las carpetas de los propios estudiantes.

Aquí analizaremos en particular dos de los casos de estudio a los cuales llamaremos Escuela e Instituto, respectivamente. Ambas son escuelas secundarias de gestión pública que atienden a sectores populares. La Escuela, por su parte, está enclavada en el centro de la ciudad de Córdoba y se trata de una de las llamadas “escuelas palacio”, por su centenaria historia y sus virtudes arquitectónicas. El Instituto, en cambio, está ubicado en un barrio de la periferia urbana, por fuera del anillo de circunvalación y tiene apenas unos 20 años.

## Políticas, ciudadanía y participación

Si existen determinados escenarios en los cuales la dimensión normativa impregna todas y cada una de las prácticas que allí tienen lugar, volviendo imposible ignorar la ley como factor explicativo, sin dudas la escuela es uno de ellos. Leyes, resoluciones, memos, circulares, reglamentos, acuerdos, cuadernillos, programas y comunicados circulan vertical y jerárquicamente, haciendo de la escuela un lugar de ejercicio y aplicación constante de la norma. Todos los actores que conforman el sistema educativo aprenden a cumplimentar, evadir o utilizar en su favor aquellas normas que de modo más o menos formalizado tienen por objeto regular las interacciones. Sin embargo, la cristalización de la norma escrita en ocasiones contrasta con aquello que los actores hacen en el marco de lo que la misma norma prescribe. Esto no es ninguna sorpresa.

Para el caso de la temática que estamos analizando, si bien en el plano de la política educativa cierta clase de discusiones suelen ser presentadas como más o menos saldadas, ello no excluye que exista un sinnúmero de divergencias respecto del problema de la *participación política* en las escuelas, lo cual dista de tratarse de un asunto resuelto. El debate aún abierto entre aquellas perspectivas más normativistas y otras que se identifican como más científicas o empiristas, nos permite conceptualizar la clase de divergencias teóricas que se ciernen en medio de estas dos dimensiones. En lo que respecta al plano político-gubernamental, debido a su propia lógica de funcionamiento, los marcos normativos vigentes suelen operar como un modo privilegiado de condensación –en un tiempo-espacio determinado– de ciertas discusiones que involucran a esferas sociales más amplias. En este sentido, las reformas legislativas alientan la construcción de ciertos consensos a partir de conflictos y tensiones que son presentados como resueltos en la letra de la ley, de modo tal que ésta sea capaz de orientar ciertos vectores o líneas claras de acción. Sin embargo, el carácter indeterminado y abierto de los procesos a los que aludimos no podrá ser eliminado completamente mientras persista el carácter polisémico que es inherente a los significantes que están presentes en los marcos normativos. En pocas palabras, las reformas dan lugar a un proceso de interpretación en constante elaboración (ver Míguez, 2014)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Según sostiene Daniel Míguez, “las leyes no son sistemas unívocos de sentido que excluyen cualquier ambigüedad; al contrario, son construcciones polisémicas o de sentidos múltiples, siempre expuestas a

Siguiendo con este argumento, a modo de balance general, en la última década parecen haberse impuesto aquellas perspectivas que apuntan a la construcción de un sistema educativo que garantice la *igualdad* –fundamentalmente a través de la calidad educativa– y la *inclusión* –que apela esta vez a la ampliación de la cobertura por medio de la obligatoriedad– (Feldfeber y Gluz, 2011). Más allá de ciertas ambigüedades o contradicciones que puedan destacarse, y en virtud de los sentidos que están en juego en torno a estos significantes, la prescripción de una “ciudadanía activa y participativa” leída en esta clave se cierne sobre culturas cívicas o políticas previas, esto es, conjuntos diferenciados de ideas, valores, concepciones, hábitos, tradiciones y costumbres acerca de la ciudadanía y la participación. Estudiar las prácticas y representaciones que tienen lugar en el escenario escolar, equivale a analizar los procesos tanto como los efectos del inter-juego entre la norma (y sus reformas) y las culturas cívicas o políticas.

### *En la Ley*

Si prestamos atención a la Ley Provincial de Educación N°9870/2010 (LPE) nos encontramos con que la noción de ciudadanía está presente desde los fundamentos mismos que dan lugar luego al resto del articulado. La educación aparece definida en el artículo N°1 como política de Estado prioritaria tendiente, entre otras cosas, a la profundización del ejercicio de la “ciudadanía democrática”. En este sentido, como principio general se reafirma la idea de la educación como un derecho del que gozan los habitantes y que les posibilita su integración plena a la sociedad en calidad de ciudadanos. En pocas palabras, la educación incluye entre sus objetivos principales la formación de ciudadanos conscientes de sus libertades y derechos y responsables de sus obligaciones cívicas, capaces de contribuir a la consolidación del orden constitucional, a la configuración de una sociedad democrática, justa y solidaria, así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, según consta en la citada ley. La educación secundaria, por su parte, tiene por finalidad habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios.

---

interpretaciones diversas y controvertidas, en las que se expresan los diferenciales de poder y los sistemas de sentido y, en ello, la idiosincrasia política de los actores que las gestionan. El hecho de que cada significant, cada término que constituye la ley, admita sentidos múltiples (o al menos variaciones dentro de un rango) permite que en ellas se inscriban, de manera compleja y con incidencia o presencia dispar (según el grado de poder de los actores que los proponen), significados diversos, disimulados a través de la variedad de sentidos que es posible atribuirle a un mismo significant. (Míguez, 2014: 15-16).

La escuela es presentada como la institución encargada de la formación de los adolescentes y jóvenes, en el sentido de instruirlos en el ejercicio de una “ciudadanía democrática”. Dicha habilitación tiene dos características fundamentales y complementarias. Por un lado, define los términos en que los sujetos son “integrados” a la sociedad –en su calidad de ciudadanos–, mientras por el otro genera las capacidades para “comprender, transformar y actuar” en dicha sociedad. Asimismo, este esquema aparece desarrollado dentro del llamado *Encuadre general* para la educación secundaria. Según está plasmado en dicho documento oficial:

*“[...] pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos.*

*Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice las condiciones para que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.*

*Tanto la Ley de Educación Nacional como la Provincial destacan el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, y conciben a la educación como prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. (Educación Secundaria. Encuadre general 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Pág. 4).*

A partir de este documento podemos apreciar el reconocimiento del carácter procesual del hecho educativo que está detrás de la formación de los ciudadanos.

La noción de “democratización” aparece como una de las claves posibles para interpretar la dimensión de los cambios y las transformaciones que se observan en relación al sistema educativo en las últimas décadas. Si bien en la LPE este concepto aparece mencionado dentro de los “principios políticos del sistema educativo” (Art. 16), la democracia como noción más general y cristalizada es citada de modo más recurrente aún para referir al sistema de gobierno, a la sociedad en su conjunto, a la distribución de conocimientos, a la ciudadanía (como ya dijimos), a la forma de organización de las instituciones (haciendo hincapié en la elección de autoridades) y a la convivencia.

No obstante ello, es difícil extraer del uso que se hace allí del concepto de “democracia” una única definición. En cualquier caso, lo que sí podemos observar en este último documento es la importancia que reviste la idea de la participación. Ésta, es presentada como el elemento central que ha de garantizar no solo el avance hacia la “democratización de la escuela”, sino también en dirección a asegurar la doble vinculación de los adolescentes y jóvenes con la sociedad –mediante la integración y transformación–. Pues bien, esta “ciudadanía democrática” definida como “activa y comprometida” por la que brega la educación (al menos en el plano normativo) parece afirmarse principalmente en base a las “responsabilidades” que les caben a los estudiantes<sup>11</sup>. Y esto abre, como veremos más adelante, una nueva serie de interrogantes respecto a lo que ocurre realmente en las escuelas. Sin embargo, antes de pasar a eso, cabe plantear algunas consideraciones en relación a uno de los últimos niveles de *traducción* del marco normativo y reglamentario que hemos ido rastreando desde la LPE en adelante.

### *En el Diseño Curricular*

Al tomar en consideración el llamado *Diseño curricular de educación secundaria (2012-2015)*, que detalla los lineamientos generales (presentación, objetivos, aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y bibliografía) para

---

<sup>11</sup> Esto contradice, por ejemplo, el planteo de Verona Batiuk, quien sostiene que “en la producción reciente (bibliográfica y normativa) algunos discursos ligados a la enseñanza mencionan la necesidad de promover la formación política en el marco de las instituciones escolares, tanto como mandato para los alumnos como para la formación de los propios docentes. Esto se enuncia desde una concepción de ciudadanía que se distingue de la meramente formal y jurídica que la reduce a un enunciado de derechos y deberes” (Batiuk, 2008: 115). Según la autora, “las alusiones a la formación política se identifican, en general, con el reclamo por el respeto de los derechos sin un tratamiento correlativo de la noción de responsabilidad” (Batiuk, 2008: 115).

cada uno de los espacios curriculares, aparecen una serie de contraluces respecto al marco normativo general. Nos interesa analizar aquí el caso del espacio curricular denominado Ciudadanía y política (CYPO), en la medida en que aparece planteado como aquel tiempo-espacio escolar abocado específicamente a trabajar sobre los temas que hasta aquí hemos mencionado. Al revisar el citado *Diseño curricular...* nos encontramos con tres ejes básicos como parte de los aprendizajes y contenidos recomendados: las instituciones sociales y políticas, los Derechos Humanos y la participación ciudadana. El primer eje se enfoca fundamentalmente en el reconocimiento y la comprensión de las formas de funcionamiento y organización del sistema político, ubicando a la democracia y al Estado de derecho (y las instituciones que lo caracterizan) como punto nodal. Si bien se hace especial hincapié en la enseñanza de las normas que rigen actualmente, esto no excluye el carácter conflictivo que asumen las relaciones socio-políticas, lo cual lleva a reconocimiento de la injusticia, la desigualdad y la violencia como características de la sociedad actual. El segundo eje se concentra en el conocimiento de los marcos normativos que garantizan ciertos derechos (civiles y políticos; sociales, económicos y culturales) a distintos sectores sociales (minorías sexuales, comunidades inmigrantes, campesinos, pueblos originarios, niños, niñas y adolescentes, entre otros), reparando asimismo en situaciones de vulneración de derechos como los crímenes de lesa humanidad. Finalmente, el tercer eje se enfoca básicamente en las formas y mecanismos de participación. Esto es, el ejercicio de la ciudadanía como vía de reparación y resolución de conflictos, por un lado, y de reclamo y protesta frente al incumplimiento de derechos (tanto individuales como colectivos), por el otro.

En primer lugar, debemos decir que una mirada general, que tome los tres ejes antes mencionados como un conjunto, permitirá apreciar el carácter procesual y dinámico que la propia educación cívica demostró entre fines del siglo XX y principios del XXI. Es que dan cuenta tanto de la dimensión *pasiva* como aquella otra más bien *activa* que envuelve a la ciudadanía, en la medida en que se apela tanto al estatus legal que conlleva formar parte de una comunidad política como a la importancia de participar directamente en ella (Pedró, 2007). Esta articulación se vuelve especialmente relevante si tomamos en consideración el hecho de que en las últimas décadas el sistema educativo en su conjunto ha dado pruebas de cierta tendencia general a que los estudiantes adquieran determinadas habilidades y competencias en lugar de solo conocimientos, lo cual tiene su correlato específico en cuestiones vinculadas a la civilidad (Mc Cowan, 2009;

Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, & Miranda, 2015). Estos mismos autores se refieren a esta tendencia general como parte de un cambio de paradigma, desde una concepción *tradicional* que enfocaba el currículum de la “educación cívica” en el conocimiento de las formas de gobierno y sus instituciones, hacia una nueva conceptualización –que aquí denominaremos paradigma *contemporáneo*– según la cual la «educación ciudadana» debe centrarse en lograr ciertas habilidades, actitudes y competencias (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014). Este escenario se completa con la apuesta en favor de garantizar que la educación ciudadana dé cuenta de las dimensiones tanto cívica como civil, en el sentido de que se preste la debida atención a aquellos aspectos que se relacionan con las instituciones políticas formales (mecanismos de representación y de participación a través de los partidos políticos, por ejemplo), pero también a otras más informales (que involucran otras interacciones más directas con las comunidades locales)<sup>12</sup>.

En segundo lugar, sin embargo, debemos hacer notar que una mirada que se proponga desglosar aquellos elementos que componen cada uno de los ejes arriba mencionados, permitirá identificar al mismo tiempo que la propuesta curricular de CYPO da cuenta de un claro sesgo orientado hacia aquel paradigma más bien tradicional. De los 35 aprendizajes y contenidos que se describen en el citado documento, 23 son enunciados como formas de “conocimiento” o “reconocimiento”, mientras solamente 4 están orientadas en los términos de la “participación” y “ejercicio” efectivo. En pocas palabras, si bien el caso de la normativa que regula y prescribe el currículum de la educación ciudadana en la Provincia de Córdoba parece poner en juego –al menos de modo general– ambas concepciones –tradicional y contemporánea–, configurando una propuesta que podemos llamar de tipo transitiva, debemos preguntarnos acerca del modo en que esta conjunción o superposición de paradigmas se articula en lo específico.

Al llegar a este punto, y como parte del intento por dar respuesta a esta interrogante, cabe preguntarnos si es posible articular de algún modo los distintos esquemas que hemos mencionado hasta aquí y que caracterizan –y en cierto punto, clasifican– las formas de la educación ciudadana. Me refiero a aquellas concepciones que distinguen las dimensiones activa y pasiva, como

---

12 Para ampliar sobre la discusión acerca de los aspectos que involucran una concepción amplia de la educación ciudadana consultar Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, & Miranda, 2015.

así también los aspectos cívicos y civiles, que en ella se expresan. A éstas cabe agregar, finalmente, aquella que se impone en la Provincia de Córdoba bajo la denominación de “ciudadanía democrática”, y que como vimos también se bifurca en la «doble vinculación» de los jóvenes con la sociedad, en términos de integración y transformación.

Una aproximación analítica a los enunciados que conforman cada uno de los tres ejes que organizan la propuesta curricular permitirá distinguir ciertos elementos, que aparecen dispersos y que hacen referencia a aquello que hemos llamado la doble vinculación de los jóvenes con la sociedad. En este sentido, vale destacar, éstos no aparecen distribuidos de modo equivalente. Si bien ambas perspectivas ponderan de algún modo esta suerte de *función dual* de la escuela, al poner el acento tanto en el ordenamiento normativo (que permite a los jóvenes integrarse) como en el carácter conflictivo de las relaciones sociales (lo que configura la necesidad de transformar la sociedad), la posible complementariedad que ambas dimensiones representan merece ser revisada. Es que la equivalencia se expresa en el plano que refiere específicamente al modo en que los sujetos definen o conciben el mundo (lo cual puede ser planteado como un problema de conocimiento), no al modo en que los ciudadanos se posicionan y actúan en él (lo cual gira el foco hacia la noción de participación). En otras palabras, según podemos observar en el diseño curricular propuesto, solo sería posible abordar de modo complementario y equivalente la doble función (integración/ transformación) de la escuela en el terreno y el eje que refiere directamente a la “participación ciudadana”. Un ejemplo claro de esto puede verse en cómo aparecen tematizados, pero claramente diferenciados, tanto los canales indirectos de participación democrática (sufragio, referéndum, consultas, etc.) como otras prácticas ciudadanas más vinculadas al ejercicio de la democracia directa (definidas como “nuevas formas de participación”). Esto nos lleva a formular la hipótesis de que el diseño curricular que se sostiene desde la normativa, al acotar la dimensión activa a su mínima expresión, termina obturando tanto los aspectos cívicos como civiles de la llamada educación ciudadana. Esto, en la medida en que ciertos contenidos se presentan como algo que debe ser construido casi exclusivamente en clave de conocimientos. El hecho mismo de separar y distinguir aquellos otros aprendizajes y contenidos que sí pueden ser abordados en línea con ciertas habilidades y actitudes, digamos democráticas, termina por confirmar una concepción de la participación cívica y civil sumamente acotada y vaciada de su verdadero potencial transformador de la realidad social.

### *En la escuela*

¿Pero qué ocurre *en la escuela*? Si bien puede pensarse en la *formación de ciudadanos* como una tarea que involucra a la escuela secundaria de modo integral, no podemos soslayar el hecho de que la configuración actual de ésta refleja aún una concepción muy arraigada de la educación, organizada según asignaturas claramente delimitadas. Y esto es algo que se percibe inmediatamente cuando uno toma contacto con el campo. Como ya dijimos, en lo que respecta particularmente a la “educación ciudadana” los espacios curriculares asignados son: Ciudadanía y Participación (para el ciclo Básico) y Ciudadanía y Política (para el ciclo Orientado). Pues considero que la superposición de aquella mirada *integral*, y esta otra más bien *disciplinar* de la *ciudadanía* como contenido enseñado/aprendido requiere algunas precisiones. Si bien algunas corrientes pedagógicas apuestan hoy a trabajar sobre los contenidos de modo transversal, con múltiples entrecruzamientos y retroalimentaciones, lo que se observa es que estos cruces e intercambios entre diversas áreas de conocimiento no son equivalentes y conllevan cierta complejidad en lo que respecta a las formas de estructuración de esas mismas vinculaciones. Quizás debido a que la tarea docente se configuró históricamente a partir de su función moralizante<sup>13</sup>, es común encontrar que algunos docentes aborden y tematizen en sus clases ciertas cuestiones que exceden sus propios campos de conocimiento. De este modo es que espacios de formación como los de “ciudadanía” quedan presos de aquellas intervenciones que se producen en y desde otras asignaturas, pertenecientes tanto al área de las ciencias naturales como de las sociales. Claro que podría considerarse *a priori* que la implicancia de estas últimas en ciertos contenidos resulta cuanto menos algo esperable, en virtud de que los espacios de ciudadanía tienen un claro perfil volcado a las ciencias sociales<sup>14</sup>. Sin embargo, cuando los

---

13 En su análisis de las descripciones y justificaciones que los docentes de la Provincia de Santa Cruz hacen respecto de sus prácticas de educación moral, Siede et al (2015) han identificado “una fuerte impronta moralista, que da continuidad a algunas tradiciones civilizatorias, higienistas y homogeneizantes desarrolladas desde los orígenes del sistema educativo provincial [...]. Lo que circula como formación ética y ciudadana en las escuelas parecería ser parte, no obstante, del currículo oculto, que es la cultura que la escuela transmite e inculca sin explicitar. Mediante una operación que constituye al sistema educativo como depositario de la cultura oficial, el capital simbólico y cultural que la escuela transmite es catalogado positivamente como la cultura legítima: es útil, correcto, moral e indiscutible. Hay en los relatos la certeza de que el mundo –y las personas– deberían ser de un modo y no de otro. Se delimita una cultura al inculcar que no se puede deducir de ningún principio universal ni lógico” (Siede, Guglielmino, Alcain, Fernández, & Guinao, 2015: 65).

14 Bastará revisar las trayectorias de formación docente de quienes están a cargo de esos espacios,

docentes tematizan la cuestión de la ciudadanía y la política desde las ciencias naturales, o incluso desde espacios de formación artística, aparecen ciertos conflictos que es necesario considerar y que obligan a repensar la trama completa de articulaciones entre los distintos espacios curriculares. Claro que el hecho de que los docentes aborden ciertos temas o contenidos, ya sea desde su experticia o bien como meros ciudadanos que se ven implicados en una coyuntura política específica, permite a título analítico diferenciar distintas formas de presentación del docente en la vida cotidiana de las escuelas. Pero esto se vuelve mucho más complejo cuando prestamos atención al punto de vista de los propios estudiantes.

En resumen, considero posible identificar en la cuestión de la formación ciudadana un punto nodal que da cuenta de ciertos límites en la especificidad que se le asigna a un campo de conocimiento o disciplina, pero a la vez, desnuda también los límites de la transversalidad misma con la que se piensa la educación. En otras palabras, el hecho de que la condición de ciudadanos permita a los docentes intervenir en una discusión sobre la actualidad política, sin la necesidad de presentar credencial alguna como especialistas es algo que merece ser revisado. Pues no ocurre lo mismo, y más importante aún, no tienen el mismo peso ni los mismos efectos aquellas opiniones o intervenciones que refieran a los campos de la Biología o la Física. Cabe preguntarse entonces ¿cómo se resuelve esta relación entre docentes, asignaturas, saberes y opiniones dentro de las propias escuelas?

### *En el aula*

Según se desprende de nuestros registros, si bien los estudiantes se encuentran todos los días frente a interpretaciones de la realidad política por parte de los docentes de las más variadas asignaturas, ellos mismos dan cuenta de haber desarrollado una serie de criterios acerca de a quiénes consultar sobre ciertos temas de actualidad. Su *manejo* de los tiempos y dinámicas de clase incluye la capacidad de introducir por propia iniciativa ciertos temas de actualidad con el objeto de pedir la opinión del docente. Desde la mirada adulta, la introducción de ciertos temas o preguntas que alteran el curso de la clase –según la planificación previa propuesta por el docente– puede ser vista como un intento por parte de

---

como así también echar un vistazo al “alcance” de aquellos títulos de nivel superior que habilitan a dictar espacios curriculares como Historia, Sociología, Psicología y Ciudadanía, para ponderar la íntima vinculación entre estas áreas de conocimiento.

los alumnos por instrumentalizar en su favor el tiempo y la dinámica del aula. Sin embargo, desde la mirada de los estudiantes, muchas veces se trata tan solo de temas que surgen como efecto de una preocupación genuina. En cualquier caso, ellos mismos aprenden a desarrollar una serie de criterios en función de los cuales saben con quién pueden introducir discusiones y con quiénes no. En este sentido, no es la materia ni los contenidos a trabajar lo que define si se puede discutir o no sobre actualidad, sino más bien la disposición del docente y sus conocimientos generales sobre diversos aspectos de la realidad. Los estudiantes del Instituto<sup>15</sup> dan cuenta de esto:

Sol: Hay profes que se involucran y hay profes que no se involucran. Que nosotros les sacamos el tema y dicen, “sí, bueno, me parece bien”. Pero como que mucho no se quieren meter en el tema.

Martín: Lo esquivan.

Sol: Como que están, “no, mejor vengo a dar lo que tengo que dar”. Y otros dicen, “Sí, bueno, podemos hacer esto”. Dejan de lado la clase que tienen que dar y como que nos ayudan en algo.

AH: ¿Y qué temas por ejemplo les sacan? ¿Se acuerdan de alguno? ¿Qué temas les interesan a ustedes?

María: Donald Trump.

Sol: Claro, ayer por ejemplo.

AH: ¿Le tiraron a alguno de los profes para charlarlo?

Inés: Sí, se prendieron.

María: Qué opinaban de que haya ganado.

AH: ¿A todos los profes durante el día o alguno en particular?

Sol: No, a algunos.

Martín: Porque había profes también que habían publicado cosas [en las redes sociales], yo había visto. Y estaba hasta de acuerdo con lo que habían publicado, entonces haciéndole el chiste y siempre se saca el tema y se habla.

---

15 Valga la aclaración respecto a que los nombres de todos los estudiantes y docentes han sido aquí modificados, garantizando su anonimato, tal como se acordó previo al inicio de los registros y la realización de las entrevistas. Replicar el uso de nombres propios, pese al rasgo ficticio que asumen los mismos, es parte del intento por dar cuenta del carácter reversible que informa a las personas, las identidades y los roles, en el marco de las interacciones cotidianas que tienen lugar en las escuelas.

AH: ¿Y en relación a qué era el chiste?

Martín: Por ejemplo, que se había asimilado con un capítulo de Los Simpson. Entonces, bueno, lo había subido y yo también y como que fue una coincidencia. Y bueno, hicimos el chiste y ahí nomás empezamos a hablar de las ideas que tiene el nuevo presidente del país líder en el mundo.

AH: ¿Y hay algunos profes a los que nunca les sacarían esas discusiones por ejemplo?

María: Sí, pero por un tema de que por ahí no les interesa.

Martín: ¡El de Educación Física!

Sol: Lo que pasa es que por ejemplo hay un profe que está hablando de un tema y a uno se le vienen los temas así de la nada y le pregunta. “No, espere que estamos hablando de otra cosa”, te dicen. Y siguen con su tema y te ignoran.

[...]

María: Ya sabemos a quién preguntarle y a quién no.

Sol: Por ejemplo, el profe de Lengua, siendo profesor de Lengua, es muy libre y sabe de todos los temas. La otra vez no sé de qué de estábamos hablando y salió hablando de centros donde estaba Hitler, nada que ver con Lengua. Estábamos hablando de eso y de la nada saltó un tema de medicina y de medicina saltamos a que con un capuchón pueden hacer desaparecer todo Córdoba. Te saca temas y eso está bueno.

Martín: Se arma un debate.

Si la materia de Ciudadanía es considerada o no por los estudiantes como un espacio privilegiado para abordar distintas problemáticas de actualidad –lo que incluye necesariamente una agenda flexible de trabajo–, es algo que dependerá de las características del docente y su dinámica de trabajo como también del tipo de relación que construye con sus alumnos. Una relación que como vemos puede trasladarse a territorios virtuales, pero que no deja de tener efectos en las interacciones que se producen dentro del aula. La expectativa respecto de que en dicha materia los alumnos habrán de aprender sobre política está sumamente extendida. Sin embargo, las reacciones ante las distintas modalidades de trabajo

que proponen los docentes muestran un amplio abanico de posibilidades.

*Aprender de política: discutir, votar y protestar*

El espacio curricular de Ciudadanía y política (CYPO), pero fundamentalmente “la Mari”, es en el caso de los estudiantes del Instituto aquella oportunidad “para aprender de política”, lo cual los habilita para desenvolverse en distintos escenarios como puede ser una discusión familiar o un acto electoral. Los testimonios de Juan y Belén apuntan en este sentido, mostrando el valor que ellos mismos le asignan a los saberes construidos acerca de la política en general, y de los distintos partidos políticos en particular. Es en medio de las diferencias que ellos logran construir sus propias posiciones e identificaciones.

Juan: No, pero la Mari también, la Mari se apasiona por lo que hace.

Yo antes de la Mari no sabía nada de política, no tenía ni la menor idea. Yo estaba por votar a Macri porque creo que era el más conocido, que lo escuchaba más. Y ahora sé lo que es, o sea tengo una idea a quién puedo llegar a votar con mis ideas. Pero antes no sabía nada, no sabía lo que era un peronista. O sea, yo decía, “Perón, Perón, viva Perón”, pero no sabía ni quién era Perón.

[...]

AH: En sus casas por ejemplo, ¿se habla de política o no?

Juan: Sí. Yo la otra vez me largué a pelear con mi mamá por eso, porque mi mamá me decía, “Vos no sabes nada”. Le digo, “¡Cómo que no voy a saber si estudio esto!”, “¡Vos no sabes nada!”, le digo. Y un momento le dije, “Sos una ignorante”. Le dije así, le dije vos no sabes nada. Pero porque me decía cosas que le digo, “Mami, yo eso lo estoy estudiando y lo estoy viendo”. Y encima, justamente, lo bueno que tenemos que el profe de Historia también nos da muy mucha política, pero él es radical y la Mari es peronista. Entonces es como que estamos de los dos, como que nos da este y nos da este.

Belén: Sabes de los dos un poco, claro.

Juan: O sea, a veces hablan mal, a veces hablan bien, hablan bien del peronismo y podemos saber más o menos lo que hizo bien y lo que hicieron bien los radicales. Y lo que hicieron mal cada uno. Después vos te vas guiando tu idea.

Como podemos ver a través de las palabras de Juan, la centralidad que asumen CYPO (y “la Mari”), no excluye que otras materias (y otros docentes) puedan atender al mismo tiempo la demanda referida a aprender o “saber de política” desde otras perspectivas complementarias. El hecho de que “el profe de historia” también aborde temas vinculados muestra dos tipos de consecuencias. Para el caso del Instituto, como podemos apreciar, equilibra y compensa el sesgo político-ideológico en que puede incurrir la “profe de ciudadanía”. Pero también, como hemos observado en la Escuela, implica una posible alternativa o segunda oportunidad para suplir aquella demanda. Esto resulta de vital importancia cuando CYPO, pero fundamentalmente “López”, se configuran como *una oportunidad perdida* para aprender de política desde el punto de vista de los propios estudiantes.

AH: ¿Y qué creen que es la materia? ¿Qué debería verse en la materia?

Mica: Y, es Ciudadanía y Política.

Maira: Ciudadanía y Política. De ciudadanía no veo nada, de política veo una banda. No nos enseña, él nos hace hacer un trabajo que quizás nosotros vamos a buscar en Internet y ni leemos. En vez de decir, “Bueno, chicos, hoy les traigo una copia...”, explicar... como hacen los profesores. Nosotros tenemos profesores que buscan la manera de que nosotros les hagamos las cosas.

[...] Maira: Y vos me decís, cuando te mandan a votar, qué puede saber una persona de 17 años, que le gusta el escabio nomas... ¡Qué va a saber de política! Es muy boludo lo que hacen.

Mica: O sea, suponte, la materia Biología vos sacás provecho porque los profesores son buenos, pero de Ciudadanía y Política vos no sacás nada de provecho porque no te explican cómo tiene

que ser. Entonces, nunca vas a aprender de la política o de cosas así. Y salimos del colegio, porque estamos a punto de salir, sin saber nada de política.

Fran: En Historia el año pasado. Eso influyó un montón y eso me ayudó a mí para yo meterme en el Centro y para capacitarme por así decirlo. No te digo que sé todo porque me falta bocha para aprender, pero algunas cosas las saqué de ahí y algunas ideas también las saqué de ahí. Gracias a eso yo elijo hoy... bah, el año pasado. ¿Cuándo se hicieron las elecciones? El año pasado.

AH: ¿Las presidenciales?

Fran: Sí, el año pasado. Gracias a eso, elegí yo a quién votar y a quién no.

AH: ¿Fue la primera vez que votaste?

Fran: Sí, fue la primera vez.

---

AH: O sea, ¿Crees que te ayudó mucho Historia, la materia, para entender un poco la historia de los partidos?

Fran: Sí, la verdad que sí. La de quinto. Es más, con ese profe he tenido Historia pero de Europa y no me gustó. Y la materia esta no sé... No me gusta mucho, primero porque el profe llega y copia y no nos explica o te habla de lo que le parece a él.

Como podemos ver, tanto en las experiencias exitosas como en otras más bien frustradas, el “discutir sobre política” o “votar” aparecen como las principales habilidades que esperan incorporar los estudiantes en su paso por la escuela secundaria –y especialmente a partir de las clases de CYPO<sup>16</sup>. Pero también debemos reconocer que aparecen otras habilidades como “reclamar” o “protestar”,

---

<sup>16</sup> Este no es un tema menor, si tomamos en cuenta la reciente modificación en 2012 de la Ley de Ciudadanía Argentina N°26.774, la cual reconoce plenamente los derechos políticos de todos los argentinos mayores de 16 años. Ésta entró en vigencia en las elecciones legislativas de medio término de 2013. En lo que respecta a la Provincia de Córdoba, el Código Electoral reconoció como electores a los jóvenes de entre 16 y 18 años a partir de la sanción de la Ley 10.418, en diciembre de 2016, lo cual se hizo efectivo en los comicios de mayo de 2019.

aunque estas dependen más bien del posicionamiento del docente respecto a lo que considera y define como vías legítimas de participación política y ejercicio de la ciudadanía democrática. Las distintas trayectorias y posicionamientos político-ideológicos de los docentes parecen influir en este sentido. Tal como hemos podido apreciar en los casos analizados, los docentes ponen en juego concepciones muy diferentes acerca de la *participación ciudadana*, habilitando e incentivando a los estudiantes a involucrarse y ejercer prácticas ciudadanas muy diferentes.

Mientras en la Escuela se registra un rol preponderante del docente en el acompañamiento de los estudiantes, camino a la realización de la elección anual de renovación de autoridades del Centro de Estudiantes, en el Instituto la docente de CYPO además promueve activamente la realización de una serie de protestas en reclamo por mejoras edilicias. Esto último incluye no solo incentivar a los estudiantes a tomar un rol activo en el reclamo por sus derechos, sino también instruirlos en la construcción de acuerdos, el agotamiento de las distintas vías de reclamo y la toma de decisiones respecto a las estrategias que es conveniente adoptar según las circunstancias. Este último *estilo de enseñanza* nos lleva a preguntarnos acerca de cómo evalúan los actores la tarea docente, en el sentido de qué consideraciones hacen en relación a los alcances y límites de la función pedagógica encargada al docente responsable del espacio curricular.

#### *Adoctrinamiento y pensamiento propio*

Cuando prestamos atención al punto de vista de los estudiantes respecto a cómo perciben los modos de enseñanza que ejercen los «profes de ciudadanía», se puede apreciar una compleja articulación de criterios tanto pedagógicos como político-ideológicos. En el caso del Instituto los estudiantes dan cuenta de la elaboración conjunta de una serie de coordenadas en función de las cuales, o bien juzgan que “la Mari” está cumpliendo con su tarea y su responsabilidad como docente de la asignatura, o en su defecto está intentando convencerlos sobre alguna opinión o posición político-ideológica que corre por cuenta personal. Esto conduce a pensar en el corrimiento de los umbrales de tolerancia respecto a qué temas de naturaleza político-partidaria y relevancia pública pueden ser abordados en las aulas y, especialmente, de qué modo pueden o no ser tratados. Tal como hemos venido observando desde 2010 a la actualidad, los adultos que forman parte de

la comunidad escolar, suelen activar bajo determinadas circunstancias y frente a ciertos tipos de problemáticas, un tipo particular de *policiamiento* y *control* de la práctica docente. Esto ha derivado en ciertas ocasiones en la denuncia pública (y en algunos casos también penal) de un tipo de conducta que pasa a ser definida como parte de una «manipulación» de los estudiantes por parte de aquellos docentes que buscan “defender sus propios intereses gremiales a través de sus alumnos” (Hernández, 2013). Actualmente este corrimiento del umbral de tolerancia, sumado al control de la tarea docente, ha abrevado en ciertos discursos sociales muy extendidos que refieren a la práctica docente como mero «adoctrinamiento» político. Lo que no entra normalmente en el análisis es cómo observan y evalúan los alumnos a sus propios docentes.

En los casos que hemos estudiado, la fijación de una posición de distancia variable de los estudiantes en relación a sus docentes, aparece como un tema recurrente y claramente explicitado. Según hemos observado, los alumnos van recabando información acerca de sus profesores, a partir de la cual construyen esquemas que les permiten clasificarlos (y etiquetarlos). En este sentido, son varios los elementos a través de los cuales los jóvenes logran fijar y evaluar el desempeño de sus docentes, mostrando la compleja articulación de los planos pedagógico y político-ideológico. Así, sus opiniones en relación a ciertas problemáticas más o menos coyunturales (la violencia machista, la marcha “Ni una menos”, la despenalización del aborto, el consumo de sustancias, entre otros) o su filiación o adscripción político-partidaria (ya sea reconocida o imputada en los términos de ser peronista, radical, kirchnerista, anti kirchnerista, etc.) de un modo u otro terminan traducándose en argumentos que permiten diferenciar entre aquellos docentes que buscan “fomentar el pensamiento propio” y aquellos que solo intentan “convencerlos”.

Sol: Siempre nos han dicho eso, que nosotros pensemos por nosotros mismos y digamos nuestra opinión acerca de un tema. O sea, digamos lo que pensamos.

Martín: No nos obligan o nos meten una idea en la cabeza, sino que nos explican o nos dan información sobre el tema y nosotros vamos a ser capaces de decir, “Mirá, esto me parece que es correcto, esto no” y llegar a una conclusión.

Inés: Igual te hablan sobre una idea por ejemplo, pero siempre fomentan más que nada el libre argumento, el argumento propio, lo que es cada uno.

[...]

María: Lo que sí hacemos con esta materia es fomentar bien el pensamiento propio de cada uno. O sea, ella nos trae su idea y lo que ella piensa sobre cierto tema, pero cada uno después toma de las concepciones del tema lo que a uno le parece bien y lo que no.

Inés: A mí se me es difícil a veces participar porque no veo muchas noticias, estoy más metida en el tema de política. Puedo decir un comentario, pero...

---

AH.: ¿qué piensan de la materia Ciudadanía y Política?

Miguel: Es buena la materia, pero a mí no me gusta por el profesor.

Leo: A mí no me gusta porque estoy muy perdido en el tema de la política.

Miguel: Claro, eso también. No me gusta la política a mí. Porque ella viene y empieza a hablar de Cristina, Cristina, Cristina. Le da con un caño a Macri, lo odia a Macri. Dice que no, pero lo odia. Ella no quiere admitir que Cristina robó toda la plata.

Guillermo: ¿Y cómo sabés vos?, ¿tenés pruebas?

Miguel: ¡No viste en la tele todas las cosas!

Guillermo: ¡Qué sabés! ¡Nunca se sabe!

AH.: ¿Y qué piensan, que está mal que un profe venga así y hable...?

Miguel: Sí, porque ella dice que no nos quiere llenar la cabeza con algo que opina ella, pero para mí sí.

Leo: Sí, porque nos quiere meter opiniones de ella a nosotros.

Como vemos, no necesariamente todos los alumnos acuerdan respecto a qué etiqueta le corresponde a cada profesor. Esto muestra cómo la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía y la política se presentan como un terreno de disputas y conflictos, a través de los cuales se dirimen los alcances y limitaciones

de la escuela como dispositivo de formación de ciudadanos, y por lo tanto de transmisión de la *cultura cívica y ciudadana*.

### **Conclusiones: tendencias, tensiones y puntos de partida**

Hasta aquí he intentado plantear una serie de puntos que, a mi modo de ver, definen las principales coordenadas en que se inscriben los debates actuales acerca de la dimensión política de la vida escolar. En primer lugar, y sin ánimos de ser exhaustivos, hemos recuperado algunas de las características que presenta la escuela secundaria a comienzos del siglo XXI. Sumida en un proceso de democratización –que llamamos *corto*– iniciado en 1983, la escuela atravesó una serie de etapas caracterizadas por los distintos intentos de reforma, orientados a mejorar los niveles de cobertura, la calidad y la eficiencia, y más recientemente, la convivencia escolar. A lo largo de este proceso de marchas y contramarchas, sin embargo, la escuela ha resistido al declive de la institución, con lo cual sigue siendo presentada ante el resto de la sociedad como la principal encargada de la formación de ciudadanos. Con un mayor o menor nivel de politización en sus aulas y pasillos, la escuela da cuentas hoy de ciertos cambios y mutaciones respecto de las formas de transmisión de la cultura cívica. La apuesta directa a incrementar los niveles de participación en un contexto de mutación de los sistemas de representación política tiene como una de sus posibles consecuencias el corrimiento de los límites respecto a qué es considerado parte del hecho educativo y qué no. El período que hemos llamado post-tomas alumbra entre otras cosas el hecho paradójico de que la suspensión del normal dictado de clases pueda ser entendido como una piedra angular, en el marco del proceso más amplio de democratización del sistema educativo. Así, distintas formas de acción directa han pasado a engrosar los modos en que se manifiesta la política, pero también la educación ciudadana, en tiempos en que la escuela se ve atravesada por una concepción de la educación desde la perspectiva de los derechos. En línea con esta perspectiva, creo que es condición para el abordaje de temas vinculados a la ciudadanía y la política en la escuela, el tener en cuenta que las y los estudiantes actúan en su propio presente y que no están “llamados a ser” ni “esperando convertirse en” algo diferente a lo que son.

En segundo lugar, hemos intentado iniciar el camino hacia una revisión acerca de cómo se interrelacionan normas y prácticas en espacios y tiempos

considerados como privilegiados para la formación y la educación ciudadana. Tal como he intentado mostrar, el marco normativo aún vigente pone en juego una concepción acerca del proceso de formación de adolescentes y jóvenes como sujetos que deben ser instruidos o habilitados para el ejercicio de la llamada ciudadanía democrática. Esto implica un tipo de participación en la sociedad que apunta fundamentalmente a la integración –siguiendo los marcos legales, como así también los usos y costumbres vigentes– y a la transformación –incentivando a las nuevas generaciones a tomar un rol activo para el cambio social–. Como vimos, ambas finalidades no se presentan como equivalentes y simétricas. La escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura cívica, parecería concentrar la mayor parte de sus esfuerzos en un sentido de participación por sobre el otro. La asignatura Ciudadanía y Política da cuenta de esto a nivel curricular, en la medida en que sigue reproduciendo una concepción del proceso educativo que minimiza la dimensión activa de los aprendizajes, obturando el potencial transformador de la llamada educación ciudadana.

Cuando giramos el foco en dirección a lo que ocurre en las aulas, lo primero que se destaca es cómo una gran variedad de asignaturas y docentes comparten la preocupación acerca de la transmisión de los valores que constituyen la cultura cívica. Discutir sobre las más diversas problemáticas actuales es algo que los estudiantes tramitan junto con los docentes según afinidades y disposiciones. En cualquier caso la materia de Ciudadanía es presentada como una verdadera oportunidad para “aprender de política”. Y eso activa entre los estudiantes una especie de alerta respecto a si los profesores se esfuerzan genuinamente por ayudarlos a pensar por sí mismos o si solamente quieren convencerlos, en línea con tal o cual posición político-ideológica, inaugurando un foco de conflictos y tensiones que luego serán gestionadas de diversos modos.

Lo dicho hasta aquí nos permite ilustrar la clase de problemas en los que se ve inmersa la educación ciudadana en la fase actual que atraviesa el sistema educativo, como parte de una dinámica de democratización de más largo aliento. En este sentido es que hemos repasado aquí una serie de líneas posibles de indagación que ponen el foco en la relación entre educación y democracia. Valga ésta como una invitación a ensayar modos de comprender las posibles articulaciones entre aquellas concepciones de democracia y participación que están implícitas en los marcos normativos, y las prácticas y sentidos que tienen lugar cotidianamente en

las aulas y pasillos. En este sentido, las demandas que los estudiantes esgrimen frente a aquello que la escuela les ofrece bajo ningún aspecto parece reflejarse, mucho menos agotarse, en el currículum que el Ministerio prescribe. En este sentido, el foco parece hoy puesto en el lugar que ocupan los estudiantes como audiencias que aprenden, debaten, votan y protestan, pese al excesivo peso que las normas le asignan a su integración pasiva al orden social heredado.

### **Bibliografía**

ABRAMOVAY, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(10).

ASCOLANI, A. (2000). LA “Revolución Libertadora”: educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958). *23a Reunión Anual*. Caxambu: ANPED.

BASCOPE, M., BONHOMME, M., COX, C., CASTILLO, J. C. Y MIRANDA, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1169-1190.

BATIUK, V. (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

BATALLÁN, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 679-704.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

COX, C., BASCOPE, M., CASTILLO, J. C., MIRANDA, D., & BONHOMME, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: UNESCO.

DELFINO, J. R., et al. (1968). *Educación democrática*. Buenos Aires: Losada.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela*. Barcelona: Losada.

DUSSEL, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Flacso.

FELDFEBER, M., & GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educacao e sociedade*(115), 339-356.

GOROSTIAGA, J. (2007). La democratización de la gestión escolar en la Argentina: una comparación de políticas provinciales. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1-23.

GUZMAN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12.

HERNÁNDEZ, A. (2013). *"No somos el futuro, somos el presente": política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

KHOMASI, N. B. (2012). Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual. *Polis*.

LARRONDO, M. (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta educativa* , 51-58.

LEVINSON, B. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. En B. Levinson, & P. Mica, *A companion to the anthropology of education* (págs. 279-298). Blackwell publishing.

LITICHEVER, L. (2014). La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos. *I Encuentro Internacional de Educación*. Tandil.

LITICHEVER, L., & NÚÑEZ, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, 103-130.

MANIN, B. (2006). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.

MANZANO, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MARTINIC, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 17-33.

MARTINIC, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, Nº3, 31-43.

MÍGUEZ, D. (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11-42.

MÍGUEZ, D., & HERNÁNDEZ, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación: un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de antropología*.

NÚÑEZ, P. (2010). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar. *Revista argentina de estudios de juventud*.

PEDRÓ, F. (2007). «¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (págs. 235-258). Madrid: Injuve.

QUIRÓS, J. (2011). *El porqué de los que van*. Buenos Aires: Antropofagia.

ROSANVALLON, P. (2015). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

SÁNCHEZVIAMONTE, C., & AVELEDO, A. (1957). *Educación democrática*. Buenos Aires: Kapelusz.

SIEDE, I., GUGLIELMINO, E., ALCAIN, J., FERNÁNDEZ, G., & GUINAO, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *Folios*, 51-68.

TARROW, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

**Andrés E. Hernández:** Licenciado en Sociología (UNVM) y Doctorando en Ciencias Antropológicas (UNC). Becario doctoral (IGEHCS-CONICET). [undher@gmail.com](mailto:undher@gmail.com).