

# **Enseñar ciudadanía en la escuela secundaria: ¿una forma de alterar situaciones de desigualdad educativa?.**

Diana Pipkin y Carla Zibecchi.

Cita:

Diana Pipkin y Carla Zibecchi (2017). *Enseñar ciudadanía en la escuela secundaria: ¿una forma de alterar situaciones de desigualdad educativa?.* XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/368>

**XII Jornadas de Sociología de la UBA**  
**Recorridos de una (in)disciplina.**  
**La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera**  
**22 al 25 de agosto de 2017**  
**Carrera de Sociología**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Universidad de Buenos Aires**

**Título:** Enseñar ciudadanía en la escuela secundaria: ¿una forma de alterar situaciones de desigualdad educativa?

**Autoras:**

Diana Pipkin (UBA) ([dianapipkin@hotmail.com](mailto:dianapipkin@hotmail.com))

Zibecchi, Carla (UBA-CONICET-UNTREF) ([carlazibecchi@hotmail.com](mailto:carlazibecchi@hotmail.com))

Miguel, Fernanda (UBA-UNTREF) ([mariafernandamiguel@hotmail.com](mailto:mariafernandamiguel@hotmail.com))

López, Guadalupe (UBA) ([guadalupelauralopez@gmail.com](mailto:guadalupelauralopez@gmail.com))

**Eje de trabajo:** Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

**MESA 67** “La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas”

**RESUMEN**

La ponencia se propone explorar la relación que puede establecerse entre la desigualdad educativa – considerando los elementos que intervienen en ella-, la mirada docente –su posición- y las formas en que se enseña ciudadanía en la escuela secundaria. Bajo este propósito, se presentan casos que permiten ilustrar una serie de reflexiones vinculadas a la relevancia de pensar las relaciones entre la posición docente (su mirada sobre sus alumnos, los supuestos que subyacen) y las formas en que se enseña ciudadanía, y su potencialidad. Los avances que se presentan corresponden a una investigación más amplia que analiza los supuestos que los docentes ponen en juego sobre sus estudiantes a la hora de programar e implementar la enseñanza vinculada a la formación ciudadana y problematiza en el desarrollo de habilidades de pensamiento que promueven. La investigación surge a partir de una serie de preocupaciones del equipo de la asignatura “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (cátedra Pipkin) que dio lugar a repensar la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales en distintos contextos educativos signados por la desigualdad social.

**PALABRAS CLAVE:** CIUDADANÍA- ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES– ESCUELA SECUNDARIA – CURRÍCULUM ENSEÑADO-DESIGUALDAD EDUCATIVA

## Introducción

El presente trabajo se propone explorar la relación que puede establecerse entre la desigualdad educativa –considerando los principales elementos que intervienen en ella-, la mirada docente, su posición, las ideas que tienen sobre sus alumnos- y las formas en que se enseña ciudadanía en la escuela secundaria. Existe una importante producción académica que ha explicado cómo la desigualdad educativa -expresada en la adquisición desigual del conocimiento y reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social- no es un problema de los individuos, como tampoco es una “lógica consecuencia” de su ubicación en la estructura social. Estudios sobre el tema muestran la desigualdad existente en la oferta escolar, que se refleja en la infraestructura, en los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, en las características de las instituciones, en la formación de los docentes.<sup>1</sup> Sin embargo, ha sido menos investigada, por la producción académica reciente, la problemática vinculada con la promoción de habilidades de pensamiento que hace a la construcción ciudadana de los estudiantes en estos contextos de desigualdad educativa. En este sentido, las preguntas centrales que dan origen al presente trabajo son: ¿Qué relación puede establecerse entre los supuestos que tienen los docentes sobre los contextos institucionales en los cuales enseñan (las escuelas) sus estudiantes y las habilidades de pensamiento que promueven? ¿Qué lugar ocupa la enseñanza de la ciudadanía? ¿En función de qué factores varía su enseñanza?

La relevancia de estos interrogantes está dada por las diversas experiencias que dan cuenta que para avanzar en una educación de calidad que implica la formación para el ejercicio de la ciudadanía no es suficiente transformar la “historia objetivada” (contenidos curriculares, reglamentos escolares) sino el sentido de las prácticas de los docentes. Implica, por lo tanto, replantear la formación del docente en todos sus sentidos: identificar algunos supuestos que los docentes ponen en juego en torno a sus alumnos, observar la valoración que ellos tienen sobre sus estudiantes y sobre la enseñanza de la ciudadanía desde su materia, revisar cómo estos supuestos intervienen en las estrategias de enseñanza que utilizan. Además, implica observar las habilidades cognitivas que promueven en sus estudiantes, sus prácticas en el aula (estrategias de enseñanza, modalidades, entre otros aspectos).

---

<sup>1</sup> Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2003; Poliak, N. *Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media*. Artículo publicado en el marco del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2007; Tiramonti, G. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de un estudio centrado en dos contextos educativos, en una escuela secundaria de gestión estatal, a la cual concurren sectores populares y otra a la cual acuden sectores medios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Con respecto a la metodología de trabajo, se realizaron observaciones y entrevistas en profundidad a docentes; las entrevistas estuvieron dirigidas particularmente a explorar la construcción de significados de las prácticas docentes y los supuestos a ellos asociados en los distintos espacios de enseñanza por los cuales transitan, con especial énfasis en la formación ciudadana. A los fines de enriquecer el análisis, se entrevistaron docentes con perfiles y trayectorias distintas.<sup>2</sup>

Los avances que se presentan corresponden a una investigación más amplia<sup>3</sup> que profundiza en el estudio de la relación que existe entre la desigualdad educativa, la distribución de conocimiento en escuelas secundarias diversas y en los espacios curriculares que corresponden a la enseñanza de dos disciplinas sociales: Sociología e Historia.

## 1. Los contextos educativos

El primer caso de análisis se basa en una escuela de sectores medios (en adelante Institución 1). Se trata de una institución de gestión pública dedicada a la enseñanza inicial, primaria, secundaria y terciaria, fundada en 1957. Actualmente, está ubicada en el barrio porteño de Palermo (CABA). Desde su fundación la institución ha atravesado distintas etapas que fueron consolidando su prestigio y reconocimiento social: ya en el año 1984 la escuela formó parte del Proyecto 13,<sup>4</sup> incluyendo actividades educativas y deportivas de carácter optativo en el contra turno. En el mismo año adoptó la preparación de una tercera lengua extranjera para alumnos del último y ante último año de secundaria, optando entre inglés, francés, italiano, alemán y portugués. Esta especialidad en

---

<sup>2</sup> El docente 1 es profesor de Historia egresado en el año 2004 de la Licenciatura en Historia de la UBA, ejerce la docencia desde hace 14 años. Desde el 2008 da clases en escuelas de reingreso, en particular en una escuela de gestión pública de Villa Soldati. Por su parte, la docente 2 es Profesora de Educación Cívica en la escuela bajo estudio. Cuenta con dos años de antigüedad en la docencia, ejerce docencia en otras Escuelas Normales y en el nivel universitario. Es Licenciada en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y ha realizado cursos de formación docente sobre Derechos Humanos. Por su parte, el docente 3 entrevistado enseña Historia y Educación Cívica en la escuela bajo análisis, tiene una antigüedad docente de catorce años, es egresado en el año 2000 del Profesorado en Historia del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Tiene una dedicación exclusiva a la docencia, ejerce como profesor en escuelas públicas (turno tarde y noche) y en una escuela de gestión privada (turno mañana). Por su parte, el docente 4 enseña Historia en la misma escuela y en otra de gestión pública en General Rodríguez, cuenta con cinco años de antigüedad en la docencia y es Profesor en Historia, egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

<sup>3</sup> Proyecto UBACyT correspondiente al período 2014-2017 de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) que se titula "El currículum enseñado en Ciencias Sociales. Un estudio sobre la distribución del conocimiento en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires". Directora: Diana Pipkin. Código del proyecto: 20020130200049BA. Agradecemos al Lic. Federico Holc su participación en el trabajo de campo.

<sup>4</sup> El Proyecto 13 fue una iniciativa del gobierno de 1966 y fue implementado en forma experimental en 1970, formando parte de una serie de cambios que en su conjunto fueron denominados "Reforma Educativa". El Proyecto 13 permitió implementar innovaciones dirigidas a todos los años y a todos los estudiantes de una institución – de 1° a 5° ó 6° años -, por medio de designaciones por cargo - con horas extra clase- de una parte del personal docente.

idiomas implica un examen de ingreso en idiomas (inglés o francés) para acceder a la institución.<sup>5</sup> Las familias de los estudiantes pertenecen, en una proporción importante, a sectores sociales que podrían ubicarse en una clase media/clase media alta: la mayoría de los padres de los estudiantes son profesionales de altos ingresos y nivel sociocultural.<sup>6</sup> Esto se evidencia en las habilidades de expresión oral y el “bagaje cultural” de los estudiantes que insistentemente remarcan los docentes en sus relatos.

El segundo caso se trata de una escuela secundaria de gestión estatal (turno noche) a la cual concurren estudiantes provenientes de sectores populares de la CABA (en adelante Institución 2). La escuela se encuentra ubicada en la Comuna 1<sup>7</sup> y los estudiantes de la escuela no solo pertenecen a los barrios cercanos de San Telmo o La Boca sino también provienen de Villa Soldati y la Villa 31 (Retiro) o incluso de partidos del Conurbano Bonaerense próximos a la CABA, como Avellaneda o Lanús. Una característica notoria de la Institución 2 es la “sobre-edad” de la mayoría de los estudiantes que asisten en el turno noche, varios de ellos son “repitentes” como los denominan los directivos, docentes y preceptores de la institución. Muchos jóvenes que concurren al turno noche, además, se ven forzados a trabajar mientras completan sus estudios secundarios. Uno de los rasgos más sobresalientes de este turno es la laxitud respecto al régimen de inasistencia considerando que varios de quienes asisten son “repetidores”, trabajan y/o son madres/padres, por lo tanto, se les “perdona” la falta. La asistencia tan irregular es vista por los docentes como un obstáculo para el desarrollo de los contenidos y para el aprendizaje de los alumnos. A su vez, son notorias las diferencias entre los tres turnos del establecimiento, donde la población de la noche sería la “más problemática” –según la mirada de muchos docentes-, caracterizada por contener: un alto porcentaje de jóvenes judicializados, madres y padres adolescentes.

A través de esta breve descripción nos interesa resaltar las diferencias que se establecen entre los diferentes tipos de escuelas, encontrando ciertas relaciones entre estilos institucionales y sector social de la escuela que atienden y, a su vez, afinidades entre el estilo institucional y el reglamento de correspondencia, como destaca Liticherver. Así, el primer caso parece caracterizarse

---

<sup>5</sup> Además, integró la Organización del Bachillerato Internacional. Se estima que ingresan al colegio alrededor del 30% de los aspirantes.

<sup>6</sup> La comuna 14 que comprende el barrio de Palermo, es una de las comunas de la CABA, que se encuentra por encima del promedio de ingreso total familiar en comparación con el promedio del total de la CABA. Junto a la comuna 13 y 2 presenta el promedio de años de escolarización de la población de “25 años y más”, más alto de la Ciudad (el 67,5% tiene más de 14 años de escolarización) y el 55,4% completó un nivel educativo superior (EAH, 2015).

<sup>7</sup> Si bien la escuela recibe estudiantes de distintos barrios de la Ciudad, resaltaremos algunas características de la comuna 1, comprende los barrios de Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat y Constitución. La comuna 1 tiene un ingreso promedio familiar menor al que se observa para el total de la CABA. El 41% de la población mayor a 25 años tiene 14 o más años de escolarización ubicándose por debajo del promedio de la CABA. El 28,4% de esta población alcanzó un nivel superior completo y 22,3 alcanzó el nivel medio (EAH, 2015).

por ser una escuela que genera ciertas marcas de distinción –como destaca Bourdieu<sup>8</sup>–, que son elegidas por las familias por su prestigio, por la formación que brindan y por el proyecto institucional que proponen. A su vez, estas escuelas suelen promover ciertas condiciones de ingreso y permanencia, y parece darse una tensión entre la conservación de la tradición y la innovación/la modernización. Por su parte, el segundo caso analizado presenta características similares a las escuelas de contención, en las cuales el cuidado aparece acompañado por una mirada particular sobre sus estudiantes y sus familias donde se refuerzan ciertos prejuicios y temores, pero también se desarrollan estrategias de inclusión para estos grupos, como es el caso de la laxitud en el control de la asistencia. Por lo general, señala la Litichever, los estudiantes concurren a estas escuelas por ser las que les queda cerca, o incluso porque allí los aceptan.<sup>9</sup>

## 2. Miradas y posición docente

Para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. Como destacan diversos autores y autoras,<sup>10</sup> la enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones, lo cual no solo condiciona a las elecciones que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que también genera efectos en la subjetividad de los estudiantes, que repercuten en la forma en que éstos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares. En otros términos: el análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza.

A su vez, consideramos que este modo de enseñar se encuentra estrechamente vinculado con la “posición docente” y con las definiciones que éste construye en torno a la enseñanza, que son provisorias y dinámicas. De acuerdo a las palabras de Alejandro Vassiliades “La categoría de posición docente como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan las docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución”.<sup>11</sup> Consideramos, entonces, que el estudio de las

---

<sup>8</sup> Cf. Bourdieu, P: *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus, 2002.

<sup>9</sup> Cf. Litichever, L. *Repensar la escuela. La correspondencia entre los estilos institucionales y los marcos normativos elaborados*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5570/ev.5570.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5570/ev.5570.pdf), 2010.

<sup>10</sup> Cf. Tenti Fanfani E. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2007; Ziegler, S *Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa*. Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año VII, N°12, Agosto 2004; Brito, A. “Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Revista Propuesta Educativa* N° 26. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas, 2009.

<sup>11</sup> Vassiliades, A: “Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar”, *Revista IICE*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires, 2011 (p. 73-88).

tipificaciones, las etiquetas y los modos de pensar al estudiante son centrales a la hora de evaluar diversos aspectos que trascienden la dinámica de una institución para centrarse en lo que sucede en el interior del aula, y en la interacción docente - estudiante.

Veamos el primer caso analizado, la escuela a la cual asisten sectores medios. De acuerdo, con los profesores entrevistados, las capacidades de los estudiantes, sus posibilidades de aprendizaje, su participación activa en las clases, su motivación y entusiasmo se ligarían de manera prácticamente lineal con su ubicación en la estructura social. Esta percepción se vincula con la concepción de que resulta dificultoso que algunas de estas habilidades se desarrollen en escuelas con estudiantes de sectores populares, en contraposición con la frecuencia con que estas habilidades se den en escuelas de sectores medios o medios altos. El docente 1, que transcribimos a continuación, posee una doble inserción en escuelas (de sectores medios/medio –alto y de sectores populares), lo cual facilita reconocer en el relato las referencias comparativas. Además, dada la particularidad del caso –una Escuela Normal- la distancia –brecha- entre las apreciaciones de ambos contextos –y de sus estudiantes allí insertos- se hace más pronunciada.

*...en el Normal los padres quieren que les des una buena educación, reclaman, es gente que se interesa... sus padres son universitarios... y en Soldati tenía pibes que los padres eran analfabetos, es otra partida, estos vinieron de partida... (Docente 1).*

*En [la Institución 1], claramente en términos económicos son de clase media, padres profesionales, porque vienen con terminología muy específica, digamos. Si en el Normal 2 tenemos capital simbólico importante, la terminología no es del grado de precisión que tienen estos chicos acá [...] entonces hay una suerte de profesionalización en esta escuela (Docente 2).*

Esto se traduce también en la visión que esbozan estos docentes sobre la biografía de sus alumnos, su historia y el futuro para ellos. La relevancia de analizar tales visiones es que los veredictos en relación con los futuros producen un “efecto destino” y que los relatos de los profesores son reveladores de la posición de los docentes ante los estudiantes y de las posibilidades que realmente habilitan para los jóvenes.<sup>12</sup> Así, desde la mirada del Docente 1, el capital cultural de los alumnos no sólo condiciona su trayectoria educativa, sino que también la determina, de modo que la realidad social de los estudiantes no es interpretada como un punto de partida a tener en cuenta en el diagnóstico sobre el cual podrían estructurarse las estrategias de enseñanza, sino como una marca “indeleble” frente a la que los docentes ‘no pueden hacer nada’, evidenciando una posición fatalista. Así explicaba su renuncia a la escuela ubicada en el barrio de Villa Soldati:

---

<sup>12</sup> Seguimos aquí los resultados de la investigación de S. Ziegler Op.Cit.

*...decidí renunciar en el momento en tenía 35 pibes, de los cuales después del primer mes de clases te encajan a unos de 15 años que repitieron dos veces: tenés que volver a dar todo, no te dan bola, igual porque ya repitieron dos veces. Y entonces el que te dice “mi mamá me trajo de Paraguay porque le deban plata acá por traerme”, “pero: ¿fuiste al colegio el año pasado?” “No: fui al colegio, pero hace mucho...”. ¡Un chico de 13 años que fue hace mucho al colegio es un chico que no estaba escolarizado, entonces partís de menos cero, apenas puede leer algo! [...] yo dije, renuncio, porque no tengo de dónde empezar... (Docente 1).*

Por su parte, la Docente 2 reconoce la diferencia de capitales culturales como punto de partida para tomar decisiones en su propuesta de enseñanza. Específicamente en la cita que sigue hace referencia a la selección de contenidos que efectúa de acuerdo a la posesión de determinados capitales simbólicos de los estudiantes, permitiendo pensar la relevancia de que las planificaciones –o la programación diaria de su enseñanza- sean adecuadas a los grupos de estudiantes, seleccionando contenidos más significativos para cada grupo.

*Lo que pasa que son distintos los grupos [de ambos colegios Normales] y tiene que ver con esto del capital simbólico, acá [Institución 1], por ejemplo, yo trabajé fundamentos teórico políticos del Estado, contractualistas y allá [otro colegio Normal] decidí no trabajarlo, porque sabía que iba a tener que remar de muy atrás [...] Trabajar iusnaturalismo, contractualismo, hubiera sido muy difícil, trabajé Estado, pero directamente fui a tipos de Estado, evité la discusión sobre los fundamentos, fui a lo más histórico concreto, no a los fundamentos políticos, teóricos políticos, porque eso significa un nivel de abstracción importante (Docente 2).*

Como puede observarse en los relatos, para los docentes entrevistados las características de los estudiantes en relación con el entusiasmo, la participación, la motivación y el interés dependen mucho más de su ubicación en la estructura social, las características socioculturales en las cuales se encuentran insertos, que de las propuestas de enseñanza y de su posible potencialidad para construir un punto de partida. Claramente, estas miradas se encuentran signadas por la particularidad que imprime la enseñanza en una Escuela Normal. Las palabras del Docente 1 esconden también la noción de que existe un tipo de alumno esperable, deseable, *normal*, al que se le puede enseñar ‘como se debe’ y otros alumnos (que no se corresponden con ese estereotipo) a los que se les enseña ‘lo que se puede’. Lo mismo se traduce en que existan “ciertos colegios” con los cuales sí se puede trabajar, en la medida que su expectativa profesional es trabajar con grupos de estudiantes “homogéneos”, no visualizando como fortaleza o posibilidad la diversidad cultural y social de las aulas y/o de las escuelas.

*...la ventaja de estos colegios normales que tienen primaria es la homogeneidad del estudiantado, puede ser buena o mala esa homogeneidad, pero puedes trabajar con todos de la misma manera para resolver los problemas, y no tenés mitad del curso brillante y mitad del curso para atrás (Docente 1).*



En el segundo caso –la escuela a la cual asisten sectores populares- se observa que los relatos docentes y la construcción de sus supuestos sobre los alumnos, se encuentran también marcados por el contexto sociocultural de la escuela y el sector del cual provienen los estudiantes, sus familias de origen. Para el Docente 3, en dicho contexto, existe entre la población a la cual enseña, por un lado, un modelo válido de alumno –“*un ser alumno*”- y, por otra parte, otro grupo que podría considerarse como aquel que se resiste a las formas escolares –“*desorganizan la clase*”-, el que repitió de año, el que no cumple con las consignas impartidas por el docente, que muestra desinterés y que puede ser considerado como un grupo de: “*alumnos que no se comportan como alumnos*”. Según su percepción, estos *tipos* de alumnos coinciden con el turno al cual asisten en la escuela. De esta manera, es en el turno mañana donde los alumnos muestran las características y atributos necesarios para constituirse como “*buenos alumnos*” y –según el docente- esto responde a las redes de apoyo con los cuales cuentan los alumnos del turno mañana: padres, adultos responsables, redes familiares. En contraposición, se encuentran los alumnos de la tarde y de la noche:

*... el alumno a la mañana es un alumno que se levanta temprano que, por lo tanto, es difícil que se acueste extremadamente tarde, tiene un acompañamiento de parte de la familia y de los padres que tiene cierta rigurosidad para que el pibe pueda levantarse a la mañana, venga, y ese acompañamiento se ve también en que el chico siente una presión, un acompañamiento de lo que va realizando en el colegio, es supervisado y visto también de alguna manera por alguien en la casa (...) Y el correlato entre una clase y otra es sustancial, hay una secuencia didáctica como para continuar un contenido, para establecer ejes transversales, etc. Eso no se da a la tarde (...) Porque a la tarde hay una situación que tiene que ver con la disciplina. Porque son los alumnos que no los quieren a la mañana. No los quieren a la mañana porque desorganizan las clases, porque repitieron una vez, y empiezan a estar en ese grupo de la tarde, entonces en el grupo de la tarde es fácil encontrar alumnos que repitieron dos o tres veces (...) **alumnos que no se comportan como alumnos**, es imposible soportar y mantener una clase por más de 15 minutos (Docente 3).*

Como correlato de estas percepciones entre los distintos estudiantes a los cuales enseña y los turnos escolares a los cuales asisten, el Docente 3 manifestó una mirada escéptica en relación con el futuro de ellos. Desde su posición, considera que la posibilidad de que los estudiantes del turno mañana asistan a la universidad (grupo al que define como “*de clase media*”) es factible, y otros lograrán pertenecer a un mundo social a través de estar incluidos en el mercado laboral. En cambio, “*los de la noche*” parecen no tener las mismas posibilidades ni los mismos canales de integración. El docente no solo percibe diferencias entre las poblaciones de los distintos turnos del caso bajo análisis, también observa disparidades entre las poblaciones de las diversas instituciones escolares en las cuales trabaja. Según su punto de vista, estas diferencias se basa en aspectos de orden individual de los estudiantes: edad, intereses, situación familiar, y en la imposibilidad de poder elegir, lo cual cancela cualquier posibilidad de futuro próspero.

*Son papás y mamás. Eso es una realidad que se les presenta sin que ellos quieran. Y no me parece que el tema ahí sea determinante en la edad. Lo terrible en esa determinación es que ellos nunca eligen. El tema no es que son padres jóvenes, el tema es que ellos no eligen ser padres (...) como que les viene siempre la realidad dada pero nunca terminan de decidir nada. Y vuelvo a repetir, el conflicto, el problema, no está puesto ahí en la edad. Es en la imposibilidad de elegir, todo les viene de arriba sin que ellos puedan saber dónde el baldazo va a venir... (Docente 3).*

El Docente 4, por su parte, describe a los alumnos del turno noche como “*apáticos*”, pero lo vincula con sus biografías escolares y sus condiciones materiales de existencia: son trabajadores. Según su punto de vista, sus alumnos tienen poco margen de elección por las responsabilidades que asumen, no obstante, no cancela la posibilidad de cambio en un futuro menos inmediato: “*obtener un título les abriría otras oportunidades*”. Podría considerarse que en su percepción predomina una mirada “*paternalista*” con cierta “*sintonía emocional y afectiva*”<sup>13</sup> -son “*nuestros chicos*”- y adjudica parte de la apatía a las condiciones sociales particulares de los estudiantes (necesidad de incorporarse prematuramente en un mercado laboral adverso, maternidades y paternidades tempranas, precoces).

### **3. La enseñanza de la ciudadanía**

Estas diferencias en las prácticas pedagógicas vinculadas con los supuestos de los docentes y las desigualdades sociales, promueven una disparidad en la formación del alumno como ciudadano, no sólo en el plano académico (en los saberes y contenidos que se apropian) sino también en el compromiso activo y en sus percepciones como sujetos de derechos y obligaciones.<sup>14</sup> Las diferencias se manifiestan, además, en las posibilidades que brinda el docente para que el estudiante pueda construir relaciones entre la identidad social y la ciudadanía, entre su identidad cultural y la identidad nacional. Por caso, si analizamos el caso de la Docente 2, observamos que destaca que, de acuerdo a su concepción, es central trabajar la temática de ciudadanía en el nivel medio.

*Me parece sustantivo, o sea, hoy en la clase se vio claramente cuál es la demanda incluso de los propios pibes: tienen la posibilidad de ejercer derechos ciudadanos a los dieciséis años ¿y no conocen cómo jugar el juego?, es un problemón y la ciudadanía no es solamente derechos sino jugar, practicar, la dimensión activa de la ciudadanía. Es cómo jugar el juego, no solamente “el Estado me garantiza los derechos”, sino ¿qué hago?, esto es, la dimensión activa de la ciudadanía, ¿qué hacen ellos con eso? Me parece sustantivo*

---

<sup>13</sup> Este término lo utiliza Marcelo Gómez para conceptualizar parte de las estrategias docentes para vincularse con sus estudiantes en contextos de marginalidad social. Gómez, M. F. “La anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados”, Facultad de Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación, Instituto de Investigaciones, Buenos Aires, 1994.

<sup>14</sup> Para el trabajo de la formación de la ciudadanía en la escuela en el diseño de investigación nos apoyamos en los aportes de Alina Larramendy e Isabelino Siede. Cf. Larramendy, A y Siede I: “¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? En *Le Monde Diplomatique* Edición Nro 167, mayo 2013.

*trabajar con la noción de ciudadanía con cómo usar esos derechos en la vida cotidiana [...] ¿qué pasa si un policía nos detiene?, estas son las cosas que surgen todas las clases, o sea, ¿qué pasa si me encuentran con un porro calle?, ¿qué pasa si...? [...] me parece que son la transcripción, la transposición del concepto de ciudadanía a la vida cotidiana de ellos [...] ese sería como el punto de partida, pero también con respecto a la posibilidad de informarte y construir una opinión informada acerca de qué pasa en términos sociales (Docente 2).*

Esta docente considera que la ciudadanía no se reduce solo al conocimiento del derecho, sino que desarrolla, además, al ciudadano como “potencial político”. Como sostiene Cullen<sup>15</sup> se trata de avanzar desde la mera declaración del derecho a un ejercicio efectivo: cómo estar en condiciones de tomar la palabra, de ejercer control sobre la representación política y, sobre todo, de generar iniciativas para una mejor convivencia. Esta dimensión del estatus del ciudadano es quizás el campo más fecundo en las discusiones actuales. Además, se trata de una concepción que se traduce en un intento de llevar adelante una enseñanza con intencionalidad definida que promueve la participación y la interacción entre los alumnos a partir de problemáticas concretas vinculadas con su vida cotidiana, con experiencias de aprendizajes prácticos en el aula, ejerciendo una lectura crítica sobre su realidad. Dicha enseñanza, a su vez, da cuenta de una “mirada” particular sobre los estudiantes y sus posibilidades de aprender y poner en ejercicio la ciudadanía.<sup>16</sup>

Si consideramos el testimonio del Docente 1, encontramos que la enseñanza de la ciudadanía también es fundamental, aunque en otro sentido. Precisamente porque sostiene que la ausencia de ciudadanía “por fuera de la escuela” dificulta su enseñanza.<sup>17</sup>

*...donde hay una sociedad que ya no es ciudadana, no hay ciudadanía fuera de la escuela, es muy difícil llevarla adentro [...] Ciudadanía era en el siglo XIX poder votar y ciudadanía en el siglo XXI es poder comprarte las Nike: Sos ciudadano si consumís, si no tenés acceso al consumo estás fuera de la ciudadanía.*

Ahora bien, ¿La ciudadanía no implica, acaso, el reconocimiento mutuo que, por tratarse de un docente, significaría el reconocimiento del alumno en una dimensión cultural propia? La pertenencia identificante, una de las dimensiones de la ciudadanía según Cullen, alude a la aceptación del otro, a la relación entre la inclusión y la exclusión que no siempre se desarrolla entre los estudiantes. Un protagonista de esta relación, precisamente, es el docente.

---

<sup>15</sup> Cullen, C. *Aportes para el debate Curricular. Trayecto de formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario. Materia Formación Ética y Ciudadana*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [...] Dirección de Currícula, 2001 (<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meycnpweb.pdf>).

<sup>16</sup> De las observaciones realizadas se desprende esta importancia de la participación. De la misma manera la apelación a intereses y saberes de los alumnos para la enseñanza y el ejercicio de sus derechos ciudadanos dentro de y fuera de la escuela.

<sup>17</sup> Sobre la metodología de enseñanza, el docente 1 vuelve a diferenciarse de la docente 2 en tanto destaca la elección del dictado que se corrobora sistemáticamente en las observaciones de clase realizadas.

Por su parte, el Docente 3 advierte nuevamente las diferencias según el turno y la población de alumnos, a la hora de enseñar contenidos vinculados con la ciudadanía.<sup>18</sup> En particular, considera que la enseñanza de la ciudadanía interesa en mayor medida a los estudiantes del turno mañana porque la temática tiene que ver con *ellos*, con sus posibilidades, sus intereses y con su futuro. Es categórico al respecto:

*A la mañana sí, a la mañana sí. Parecería ser como que en mayor o menor medida lo que tiene que ver con la participación y el componente de uno dentro de una sociedad como objetivo de logro, de dignidad del ser humano, de ellos mismos precisamente, para ser parte de un colectivo se trabaja durante todo el año (Docente 3).*

Según el profesor de Historia entrevistado (Docente 4), la enseñanza de su disciplina y la relación con la formación de sus alumnos como ciudadanos se vincula con la posibilidad de comprender la realidad actual, aunque las expectativas y exigencias sean menores hacia sus alumnos del turno noche, por su condición de “alumnos trabajadores”. En consecuencia, diseñó el programa privilegiando la historia contemporánea, haciendo hincapié en lo que ocurrió en la Argentina. Considera que hay temas que son más interesantes para los alumnos porque son más recientes y podrían permitir un acercamiento a través de otro tipo de estrategias más interactivas. Sin embargo -explícita en su relato- que su iniciativa sufre limitaciones institucionales y personales que le impiden concretar las estrategias mencionadas.

En relación a la creencia de este docente, muchos estudios referidos a la enseñanza de las ciencias sociales han demostrado que la proximidad temporal de un período no implica, necesariamente, que éste sea significativo para los alumnos y, por lo tanto, más potente didácticamente. Por el contrario, lo que hace significativo un proceso histórico es su proximidad psicológica.

*...Uno intenta siempre, porque la mejor manera también lo que dicen ustedes que es que ellos lo vean en la cotidianidad, en la realidad actual. Porque hablar del imperialismo del siglo XIX los chicos lo ven demasiado lejano. Hablar de dictaduras y uno por ahí no, no, no les muestra con alguna película, con*

---

<sup>18</sup> De las observaciones de clases (Docente 3) en términos generales se puede decir que la enseñanza aparece concebida como transmisión de información. Los contenidos son fundamentalmente de naturaleza factual, es decir, que se refieren a datos, hechos, fechas y conceptos que son enseñados como realidades objetivas, que los estudiantes incorporan de modo mecánico, a través de la memorización y la reproducción de los mismos. En varias oportunidades se ha podido advertir que la propuesta de enseñanza suele tener dos grandes momentos. En los inicios de las clases, las actividades de enseñanza suelen ir alternando entre la exposición y el dictado. Respecto de la primera, en algunas ocasiones es una exposición dialogada y en otras tradicional. Incluso en estas ocasiones, en las que la exposición es sólo unidireccional, cabe destacar que el docente va narrando los hechos de la historia con mucho entusiasmo, casi teatralizando y poniéndose en el lugar de los actores que participaron de los acontecimientos. Se puede percibir que este modo “carismático” de narrar la historia, logra una relación empática con los estudiantes que propicia un ambiente de aprendizaje propicio. En un segundo momento de la clase, el docente suele entregar algún pequeño artículo, resumen, nota periodística que resume aquello que fuera trabajado.

*algunas fuentes, eh, o por ahí, recorriendo algún centro clandestino de detención, llegado el momento, con un quinto año, yo creo que tienen ya otra mirada, no queda ya en el abstracto tanto (Docente 4).*

Por último, en este caso, al indagar sobre la formación como ciudadanos la misma aparece vinculada a la responsabilidad, entendida como obligación, como cumplimiento a la norma. De acuerdo a su “posición docente”, considera que los valores que se enseñan y exigen en el ámbito áulico son los mismos que se esperan desarrollar en ámbitos extraescolares como el trabajo. Desde su mirada, el ejercicio de la ciudadanía se encontraría más vinculado –y restringido- al cumplimiento y la responsabilidad frente a las obligaciones como estudiantes y como trabajadores:

*La responsabilidad. Para mí es fundamental eso que entiendan. Yo no pido el trabajo práctico por una cuestión de, que me cumplan a mí. No. Ellos se tienen que acostumbrar que el día de mañana, el patrón, les vaya a encargar un trabajo, el jefe de la oficina, el que fuere y lo tienen que cumplir... Fundamentalmente, yo creo que enseñé todo esto por una cuestión de responsabilidad (Docente 4)*

#### **4. Relaciones posibles, indagaciones pendientes**

A lo largo de este trabajo nos propusimos establecer relaciones entre la desigualdad educativa y las formas en que se enseña ciudadanía en la escuela secundaria a través de un análisis de casos en dos contextos institucionales que se diferencian por sus características institucionales y por el sector socioeconómico de los estudiantes. De allí que un interrogante central que atravesó este trabajo gira en torno a los supuestos que tienen los docentes sobre los contextos institucionales en los cuales enseñan, sus estudiantes y las habilidades de pensamiento vinculados a la ciudadanía que promueven. En líneas generales, se puede afirmar que la visión que los docentes elaboran sobre sus propios alumnos está fuertemente condicionada por el contexto sociocultural en el cual la escuela está inserta. No obstante, dependiendo de cada caso, la forma que asumen estas relaciones es variable.

Los docentes realizan una distinción entre escuelas de contención y escuelas de distinción, que condiciona también su mirada sobre los estudiantes. Incluso en algunos casos se realizan distinciones intra-institucionales, específicamente entre turnos para dar cuenta de cierta heterogeneidad/diversidad/disparidad en el alumnado que concurre a cada uno. Ahora bien ¿en función de qué factores varía la enseñanza de la ciudadanía en dichos contextos?

A continuación se presenta un cuadro cuyo objetivo es sistematizar las relaciones posibles – y con ello, las recursividades- entre los supuestos que construyen los docentes en torno a las instituciones que se encuentran insertos –supuestos siempre condicionados por las referencias comparativas entre diversos *tipos* de escuelas y las vivencias que los docentes han tenido en torno a

ellos-, la mirada sobre los estudiantes, sus futuros posibles –que ellos consideran para su trayecto formativo- y las posibilidades de enseñanza de habilidades vinculadas a la ciudadanía.

Docente	Supuestos sobre los contextos institucionales de enseñanza	Supuestos sobre el grupo de estudiantes	Enseñanza de la ciudadanía/habilidades promovidas
1	Alta valorización e idealización por las escuelas de distinción y las escuelas de contención/Capitales culturales y simbólicos de los alumnos como punto de llegada	Posición fatalista en relación con los estudiantes de escuelas de contención (“no se puede hacer nada”)  Alta valorización de los grupos homogéneos para facilitar la labor docente	Concepción de la ciudadanía como un contenido difícil de enseñar por no encontrarse su ejercicio garantizado en el espacio extraescolar.
2	Conciencia de la diversidad y desigualdad entre escuelas de distinción y las escuelas de contención/Capitales culturales y simbólicos de los alumnos como punto de partida para llevar adelante propuestas de enseñanza	Valorización de los grupos heterogéneos y de la diversidad grupal	Concepción del ciudadano como portador de derechos con un fuerte potencial político y participativo. Por lo tanto, la enseñanza parte de las situaciones cotidianas de los jóvenes (ejercer y reclamar por los derechos)
3	Elaboración de etiquetas – “los de la mañana, los de la tarde”- que es correlativa con los contextos de ser una escuela de contención que se diferencian de otras  La escuela tiene que “convertir” a los estudiantes que recibe, pautas de disciplinamiento que los jóvenes no traen y sobre las cuales la escuela debe operar	Estudiantes conceptualizados a través de las mismas características del entorno pero con clivajes en su interior (los de la mañana, los de la tarde) con etiquetamientos específicos. Los de la mañana “ <i>alumnos que se comportan como alumnos</i> ”	Concepción de la ciudadanía como un contenido difícil de enseñar por no encontrarse su ejercicio garantizado en el espacio extraescolar  A los de la mañana sí les interesa –la ciudadanía- porque tiene que ver con ellos, con sus posibilidades, sus intereses y con su futuro
4	Elaboración de una sintonía emocional y afectiva” -son “ <i>nuestros chicos</i> ”- que es correlativa con el contexto de ser una escuela de contención	Concepción de los estudiantes como “ <i>apáticos</i> ”, por sus condiciones materiales de existencia: trabajadores.  Estudiantes conceptualizados a través de las mismas características del entorno en el cual se encuentran insertos	Consideración de la potencialidad de la Historia Reciente, pero sólo se remite a ella  Orientación hacia la enseñanza de habilidades con la finalidad de una pronta inserción laboral. Los contenidos vinculados con la ciudadanía deben abonar en el mismo sentido (responsabilidades,

			obligaciones)
--	--	--	---------------

La investigación en curso que estamos desarrollando da cuenta de algunos elementos que consideramos que es importante destacar para futuros desarrollos. En términos analíticos, consideramos que la profundización en el estudio de las relaciones complejas y dinámicas entre los supuestos que construyen los profesores sobre sus alumnos -desde su “posición docente”<sup>19</sup> - y la enseñanza de contenidos vinculados a la ciudadanía en ciencia sociales es una puerta de entrada privilegiada para indagar modalidades bajo las cuales se produce -y se reproduce- la segmentación y la desigualdad educativa dentro de un aula determinada. A un nivel empírico, a través de los casos indagados, observamos una fuerte distinción –producida, etiquetada y sostenida por los docentes- que se funda en los perfiles y en las capacidades de los estudiantes de acuerdo al contexto institucional al cual pertenecen. En otros casos, como vimos, esta distinción puede basarse en los diferentes turnos a los cuales asisten los alumnos de una misma institución –“los de la noche”, “los de la mañana”-, distinción que trae una serie de consecuencias aparejadas, para nombrar solo una: las consecuencias de los etiquetamientos en los procesos de enseñanza y las profecías auto-cumplidas que se vinculan a ellos.

Los docentes toman distintas decisiones en torno a cómo enseñar ciudadanía –de acuerdo a estas tipificaciones/etiquetas por ellos construidas- que se traducen para sus alumnos en diferentes propuestas de contenidos y desarrollos metodológicos en sus clases. Y, por lo observado, estas distintas decisiones implican la formación de habilidades vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía que ubicarían al estudiante, en el futuro, en un rol como ciudadano diferente (participativo, trabajador, con potencialidad política para reclamar nuevos derechos, etc.).

Por ejemplo, la relación que se establece entre un contexto institucional ligado a las escuelas de contención, los supuestos que los docentes construyen en torno a estos contextos institucionales, a sus estudiantes y a la enseñanza de la ciudadanía, asume una especificidad muy clara ligada a la condición de los alumnos como “ciudadanos-trabajadores”, lo que habilita una orientación hacia la enseñanza de habilidades con la finalidad de una pronta inserción laboral. Los contenidos vinculados con la ciudadanía deben abonar en el mismo sentido, anclada sólo en las responsabilidades y obligaciones en un mundo laboral que se presenta cada vez más exigente para ellos.

Finalmente, la imposibilidad de cierre y de fijación total de las “posición docente” permite tornar visible el carácter dinámico y relacional de estas posiciones y, además, ver el modo en que se

---

<sup>19</sup> Vassiliades, A, Op.Cit.

introducen disputas por el sentido de la docencia en torno a sus propias prácticas. Como vimos, los supuestos por ellos contruidos son dinámicos, cambian según las poblaciones a las cuales enseñan, las instituciones y también los turnos en los cuales se ubica cada curso.