

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**Educación ciudadana como pilar de la secundaria  
inclusiva. Análisis de los obstáculos y propuestas para  
alcanzar la significatividad y la equidad deseada.**

Patricia Alejandra La Porta<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Luján. [patricialaporta@yahoo.com.ar](mailto:patricialaporta@yahoo.com.ar)

## 1. INTRODUCCIÓN

Como sabemos tanto la Ley de Educación Nacional (LEN) como la Resolución **CFE N° 84/09** definen la finalidad de *“habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”* para todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria.

Esto ha sido una toma de posición fuerte frente a los sectores que propiciaban una profesionalización de la educación secundaria ofrecida a los sectores populares mientras se continuaba ofreciendo los conocimientos y habilidades para la continuidad de los estudios superiores a la población que históricamente había tenido acceso a ellos.

Desde los discursos político-educativos se ha insistido en que la meta no sólo es el acceso a la escuela media si no también garantizar la calidad de los aprendizajes por una razón de derecho en el contexto de las sociedades del conocimiento poscapitalistas y como estrategia de desarrollo sustentable. Se apela así a la defensa de un bien público y de un bien individual para justificar mayor inversión en esta política pública y se demanda mayor creatividad en los programas de inclusión con calidad para que la escuela secundaria revierta su mecánica centrífuga, ya que el aumento de la matrícula producido y bienvenido en los últimos años, sin recibir una fuerte política de inversión “muy” especial en las escuelas que atienden a sectores populares para dotarla de los mejores docentes, la mejor infraestructura, la doble escolaridad, etc. no logró disminuir la desigualdad social.

La propuesta del derecho a la educación secundaria para todos, aun bienintencionada, ha sido un ejemplo de la metodología, cruel por cínica, de otros ejemplos de segregación incluyente. O dicho de otra manera del “como si” de la inclusión, teniendo en cuenta que redundó en una oferta de escolarización media fragmentada, marcada por las mismas desigualdades en tanto a la calidad de los saberes distribuidos como las desigualdades pre-sistema de las poblaciones a las que atendía.

Más allá de los números de la deserción, que se traducen en innumerables historias de vida atravesadas por imperiosas necesidades familiares de contribuir con su trabajo, las urgencias de los quehaceres domésticos, la crianza de sus propios hijos, etc., debe preocuparnos la situación de los que, siendo “exitosos” dentro este sistema precario no encuentran como egresados ni los puestos laborales “decentes” prometidos en el discurso escolar ni las habilidades para renegociar la inclusión social por fuera del empleo estable, ni las herramientas para ser exitosos en los estudios superiores. Esta problemática profunda jaquea la significación social de la escuela secundaria.

En principio recordemos los tres objetivos planteados por la ley: ciudadanía, educación superior y trabajo. Este último fue el eje de numerosas propuestas generadas en la década de los noventa fundadas en la crítica a la escuela media a la

que se le atribuía estar en deuda con la sociedad por no haber respondido a las transformaciones del mercado laboral<sup>2</sup>.

En esos casos se planteaba la adaptación del sistema educativo al mercado de trabajo, considerando que dar condiciones de empleabilidad era el imperativo ético para poder pensar una sociedad justa y se calificaba como educación de calidad a aquella que pudiese brindar estas condiciones, confiando en que, si se lograba la distribución de las competencias valoradas por el mercado, cada uno iba poder disputar la integración social en igualdad de oportunidades.

En reiteradas ocasiones hemos cuestionado este planteo que considerábamos simplista porque la escuela al no poder garantizar equidad post sistema en el logro de los puestos decentes, aunque fuese exitosa y lograra equidad pre e intra sistema, estaba distribuyendo una ilusión o por lo menos corría el riesgo de ser funcional al sistema de control social.

Ayer como hoy seguimos pensando que en el actual sistema productivo las empresas buscan aumentar sus ganancias a través del abaratamiento de los costos de sus mercaderías y la optimización de la gestión teniendo como variables de ajuste el crecimiento de la oferta tecnológica, la disminución de la mano de obra y la flexibilidad del recurso humano. Estas variables combinadas han producido, como dice Bauman con crudeza, que el progreso económico y la globalización trajesen aparejada la producción de residuos industriales y de humanos residuales. En ambos casos, las sociedades no logran “gestionar el riesgo” de lo que y de los que, están de más.<sup>3</sup>

Esto significa que los puestos de trabajo decente (contratos por tiempo indefinidos, con derechos sociales y seguros) son cada vez más escasos, especialmente para los más jóvenes<sup>4</sup> y la integración social fundada en este único eje es como el popular ‘baile de la silla’.

Analicemos este juego tradicional: En un principio hay tantas sillas como participantes; la música comienza y los participantes empiezan a correr alrededor de la rueda de sillas mientras que el conductor del juego retira una; al suspenderse la música los participantes corren a sentarse y el que no encuentra silla queda “fuera de juego”... así

---

<sup>2</sup>Cfr. Por ejemplo HOPENHAYN y OTTONE. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del s XXI*. Fondo de Cultura. Bs. As. 2000. OTTONE, E. “El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad” En (comp.) *Democracia, desarrollo e Integración*. Primer congreso iberoamericano de educación. Troquel. Buenos Aires. 1998. TEDESCO, J. C. *El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Madrid.1995. GALLART, MA. A. “La formación para el trabajo en el fin de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social “.Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIID-CENEP, ORLEAC-UNESCO. 1995;

“Adolescencia, pobreza y trabajo” en KONTERLLNIK y JACINTO, comp. *Adolescencia, pobreza, educación y Trabajo*. Losada-Unicef. Bs.As. 1997

<sup>3</sup> BAUMAN, Z. *Vidas desperdiciadas .La modernidad y sus parias*. Paidós. Bs. As. 2005. El resaltado es propio del autor: “que te declaren superfluo significa haber sido desechado por ser desechable, cual botella de plástico vacía y no retornable... El destino de los desempleados, del ejército de reserva del trabajo, era el de ser reclamados de nuevo para el servicio activo. El destino de los residuos es el basurero...” p. 24

<sup>4</sup> “Trabajo decente y juventud” OIT 2007. [http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/tdj\\_resejec\\_esp.pdf](http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/tdj_resejec_esp.pdf) ingreso 11 de julio 2010.

sucesivamente, cada vez que comienza la carrera el conductor retira una silla de la oferta y, cada vez que la música se corta, hay un participante que es expulsado del juego social.

Esta modalidad de juego piensa la sociedad como un conjunto de individuos que siguiendo un orden darwiniano compiten por puestos de trabajo decentes cada vez más escasos. La propuesta educativa de calidad, aun exitosa, no puede garantizar un puesto de trabajo/silla pero tiene el efecto de hacer asumir el fracaso como resultado de trayectorias personales y hace perder de vista la estructura injusta de la organización social.

El concepto de educación de calidad que tenemos en mente debe distribuir, además de los saberes que permiten aspirar a puestos de trabajos bien remunerados y con posibilidad de adaptación a un mercado laboral signado por rápidos cambios y exigencias de creatividad, autonomía y flexibilidad en las tareas, aquellos saberes que permitan renegociar las reglas de juego, por ejemplo, las sillas de nuestro ejemplo.

Es por esto que afirmamos que el eje de la ciudadanía es el que deber servir de organizador para la articulación de la propuesta de la educación secundaria y como significativo aglutinador de sentidos, resignificando la función social de la escuela más allá del mercado laboral. Las condiciones políticas de esta década deberían ser más permeables para comprender este imperativo de justicia.

El presente trabajo se centrará en dos aspectos: A. planteará que en un contexto de crisis del mercado laboral, se debe plantear la educación para una ciudadanía participativa como eje de la educación secundaria, recobrando así la significatividad en riesgo y sosteniendo la aspiración de inclusión social. B. Presentará algunos obstáculos ideológicos que actúan en el imaginario institucional y docente, y que interfieren para que los proyectos escolares no presenten el grado de participación necesario para la formación de un ciudadano capaz de asumirse como sujeto y no como objeto de la historia.

## **2. EL PROBLEMA DE FUNDAR LA INTEGRACIÓN SOCIAL SÓLO EN LOS LAZOS LABORALES**

### **2.1. TELÓN DE FONDO QUE DEBEMOS TENER EN CUENTA**

El proyecto moderno tendió a identificar la figura del trabajador y del ciudadano. Ser trabajador significaba ser decente, estar integrado, aspirar a los derechos políticos y más adelante, después de las conquistas laborales, gozar de la seguridad social. La relativa estabilidad de roles permitió la construcción de las identidades sociales sobre el eje del trabajo y canalizó la participación en las disputas de poder.

Los cambios acelerados de fines de s. XX, al transformar profundamente el sistema productivo, problematizaron el trabajo, especialmente el trabajo asalariado.

El contexto laboral, de trabajo precario, flexible y cambiante amenaza a los sujetos sociales con el riesgo de construir una identidad social vulnerable. El 'quedarnos sin silla, fuera de juego' nos entrega a las fuerzas centrífugas de la mecánica social; exclusión material y simbólica. Como decía Fleury en *Estados sin Ciudadanos*, el excluido del consumo no sólo sufre el resentimiento por los bienes y servicios de los que carece sino que se vuelve 'extraño y peligroso' para los demás por estar fuera. Es muy factible que construya su subjetividad sobre esa carencia ya que es la interacción con 'los otros', los incluidos, la que lo determina.

Pero también el cambiar de trabajo continuamente, estar siempre comenzando nuevas relaciones y nuevas tareas, vividas como transitorias, genera una autopercepción de vulnerabilidad. El mundo actual marcado por la flexibilidad (tiempos flexible, organización del trabajo en redes en las cuales los equipos se reagrupan según las necesidades de la demanda, contratos cortos, redefinición permanente de la tarea, mercados que se reorientan tratando de seguir el deseo del consumidor, capital impaciente de rendimientos rápidos) y el cambio a corto plazo no ofrecen muchas cosas que se parezcan a una narración social o económica sostenida: una persona que inicia su vida activa con dos años de universidad probablemente "*pueda cambiar de trabajo al menos once veces en el curso de su vida laboral y cambiar su base de cualificaciones al menos tres veces durante los cuarenta años de trabajo*"<sup>5</sup>

Los cambios frecuentes de equipo de trabajo no facilitan establecer relaciones de confianza, lealtad o compromiso mutuo. Los cambios frecuentes de tareas y de espacios laborales no facilitan la construcción de una identidad narrativa que le dé sentido a los fragmentos experienciales. Además el sistema productivo poscapitalista tiende a romper las alianzas otrora "naturales" entre empleados presentando la competencia como la única posibilidad certera de éxito personal exacerbando el individualismo.

Recordemos un planteo clásico que sigue vigente, Berger y Luckmann afirmaban que "*los otros significantes constituyen, en la vida del individuo, los agentes principales para el mantenimiento de su realidad subjetiva*"<sup>6</sup>. Los familiares, vecinos, empleados, amigos (...y podríamos agregar compañeros de escuela, maestros) ocupan diversas esferas de influencia en el mantenimiento o en la construcción de la realidad de cada individuo a través del diálogo, de la mirada que nos reconoce, que nos da un lugar social.

En este contexto socio-económico no es de extrañar que ya sea por resultado de la exclusión o de la imprevisibilidad de la sucesión de roles y contextos laborales, la única constante sean los riesgos de déficit de construcción de la realidad social y del lugar que en ella ocupamos por la falta de estabilidad de "otros significativos" con los

---

<sup>5</sup> SENNETT, R. *La corrosión del carácter*. Anagrama. Barcelona. 2004. p.20

<sup>6</sup> BERGER, P y LUCKMANN, TH. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Bs. As. 2003. p.187

cuales poder reconocernos y construir desde esos vínculos las posibilidades de asociación y participación colectiva<sup>7</sup>.

Las personas pasan de una actividad a otra, la comprensión del trabajo como tarea que nos autoconstruye es superficial, y, por lo tanto, la identidad como trabajador es vulnerable, incapaz de lograr el reconocimiento social aunque la persona esté dentro del consumo.

No es un desocupado/excluido; es un ocupado con identidad vulnerable como decía Fleury, un sujeto que se ve afectado por la dimensión temporal del nuevo capitalismo en que nada es a largo plazo y esta consigna desorienta *“la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento”*<sup>8</sup>.

A tiempos flexibles identidades frágiles podríamos resumir, y agregar que el desapego y la cooperación superficial son características protectoras que se van formando en el carácter. Características que no facilitan ni el compromiso ni la participación ya que son en sí misma características que fragmentan socialmente.

Si pensamos la integración social únicamente a través de los lazos laborales y pensamos la equidad educativa sólo en términos de competencias para el trabajo, parece que el escenario económico social prevaleciente no es el más auspicioso.

Más aun. Prestemos atención al caso de los profesionales en computación y electrónica que fueron despedidos cuando IBM se reestructuró en 1993; estos formarían parte de la población considerada exitosa por haber adquirido los saberes considerados “necesarios” para una integración en igualdad de oportunidades. Sennett registra, *“antes eran concejales y miembros de juntas escolares, ahora han dejado esos cargos. El único compromiso comunitario que mantienen, y que de hecho cumplen cada vez con mayor vigor, es ser miembros de las Iglesias locales....”*<sup>9</sup> No es tiempo lo que les falta a estos des-empleados bien calificados, sino que se limitan a evaluar su problema como biografía personal. El autor reitera el uso de recursos ‘conservadores’ para paliar la situación de inestabilidad que la época produce. En este caso la actitud de refugio en formas fundamentalistas y en iglesias evangélicas que han tenido amplio desarrollo en los diferentes países<sup>10</sup>: *“cuando volví a nacer en Cristo, comencé a aceptar mejor las cosas, a esforzarme menos”*<sup>11</sup>, cita. En este

---

<sup>7</sup> Insistamos con esta idea: La incorporación de las nuevas tecnologías en la producción ha sustituido la preparación en oficios. Una misma persona puede pasar de una panadería a una imprenta, ya que la mayor parte del trabajo es realizado automáticamente y las empresas optan por pagar salarios con baja calificación aunque esto signifique tener un cierto desperdicio en la producción. Los saberes que requiere su tarea no le permiten construir una identidad. Relata Sennett: *“Cuando la mujer de la panadería dice: ‘hacer pan, zapatos, trabajos de imprenta, pídamelo que quiera’, su sentimiento por la máquina es sencillo, amistoso, pero también, como me repitió varias veces, le hace sentir que ella no es panadera. Estas dos afirmaciones están íntimamente ligadas. Su comprensión del trabajo es superficial; su identidad como trabajadora, frágil”*. *La corrosión del carácter*. Anagrama. Barcelona.2004. p 20

<sup>8</sup> FLEURY, S. *Estado sin ciudadanos*. lugar editorial. Buenos Aires. 1997. pag. 31

<sup>9</sup> Íbidem, p. 136

<sup>10</sup> Cfr. Aunque no necesariamente el aumento de la pobreza sea el origen del desarrollo de religiones y sectas, es un dato innegable que a mayores grados de incertidumbre hay un correlato de mayor adhesión a las mismas. SEMÁN “El Pentecostalismo y la religiosidad en los sectores populares” en SVAMPA, M. *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos. Buenos Aires. 2000.

<sup>11</sup> SENNET. Op.cit. p. 136

ejemplo se manifiesta claramente la actitud a-política de enfrentar el problema, sea de desempleo o de trabajos flexibles: los individuos buscan refugio en su interior.

En el caso de los programadores de IBM, Sennett afirma que encontraron un camino para, al discutir entre sí la experiencia de fracaso laboral en las reuniones de café, encontrar una sensación más coherente de sí. Cada uno había cumplido el rol de ser un “otro significativo” que permitía el reconocimiento mutuo y la construcción de la identidad. Sin embargo, Sennett dice: *“Mientras que deberíamos admirar esa fuerza individual, el giro hacia su interior y a relaciones íntimas muestra los límites de la coherencia que han conseguido. Un sentido más amplio de comunidad, y un sentido más pleno del carácter, es lo que necesita el número creciente de personas que, en el capitalismo moderno, están condenadas al fracaso.”*<sup>12</sup>

El refugio en el mundo interior no evita el fracaso ni recupera la cohesión social. La construcción de la subjetividad requiere soportes; ningún individuo se sostiene solo, sin embargo esta representación se encuentra en la base de la concepción del vínculo político que la escuela enseña. En una época de problematización del trabajo se corre el riesgo de que estos soportes se reduzcan a una esfera excesivamente estrecha, del mundo privado, que dificulta la integración social. Afirmamos que sólo se logra un sentido más amplio de comunidad y una identidad más firme sin retirarse del espacio público; la incapacidad para ver el problema como un problema del sistema y no un fracaso personal es lo que produce el abandono de un rol activo de ciudadanía y de encontrar en este lazo social el soporte en tiempos de incertidumbre.

Que la política educativa reduzca el concepto de equidad educativa al éxito en las condiciones de empleabilidad, cumple una función social meramente adaptativa a las demandas del mercado (que recibe mayor oferta de mano de obra con mejores credenciales y abarata costos) y una función de control social de los que sistemáticamente quedarán fuera por no reciclables o siempre en los márgenes.

## **2.2. LA EDUCACIÓN CIUDADANA PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA DE EQUIDAD.**

Los jóvenes, especialmente de clase popular, tienen una comprensión pre teórica fundada en la experiencia de vida en el barrio, de la problemática antes descripta. “Saben” aunque no conozcan las estadísticas<sup>13</sup> ni estas cuestiones sean materia de discusión y abordaje en las aulas a través de las materias curriculares, que factores como el capital social, el color de piel, la etnia, el domicilio, son determinantes para lograr empleos estables de calidad. ¿Por qué entonces postergar el deseo inmediato?

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 142

<sup>13</sup> GENTILLI, P. “Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”. Artículo para Debate N° 7. SITEAL. OEI-IIPE Buenos Aires – UNESCO. Buenos Aires, 2009.

Las escuelas no pueden sostener su significatividad en un mensaje engañoso “*terminar el secundario asegura el trabajo*”, promesas que no pueden cumplir porque no dependen de ellas las modificaciones en el sistema económico de producción poscapitalista.

Proponer incluir la educación en ciudadanía participativa como indispensable en el concepto de equidad educativa, habilitaría la posibilidad de entender a los aprendientes no como sujetos sujetos por estructuras y dispositivos discursivos o como objetos del derecho, sino como agentes, que reconociendo las condicionamientos sociales que los constituyen entran en construcción dialéctica con la sociedad partiendo de la base de que ninguna sociedad es establemente cerrada y se puede siempre renegociar reglas de juego.

Esto supone autogestión, capacidad de organización, comprensión y evaluación de los contextos, creatividad para analizar problemas y plantear alternativas, mecanismos de deliberación y resolución de conflictos, autocrítica, capacidad para formular juicios morales con pretensión de universalidad, la no aceptación dogmática de tradiciones, ideologías, etc. Saberes también requeridos para el sector de trabajadores simbólicos señalados como el objetivo de la distribución de conocimientos garantes de igualdad de oportunidades en un mercado competitivo.

Sin embargo incluir el eje de educación ciudadana activa como central y organizador curricular en el concepto de equidad educativa, sería ofrecer la oportunidad de experimentar estas capacidades en resolver situaciones de la vida social más o menos próxima (acorde al nivel educativo), generar lazos sociales solidarios en la escuela, el barrio, el municipio, que actúen como soporte para la construcción de la identidad social y la integración, más allá de los lazos laborales inciertos. Solidaridad no leída como asistencialismo ni como ocupación de los espacios de un Estado en retirada, sino como articuladora de las demandas y responsabilidades ciudadanas. Solidaridad enmarcada en la Justicia, vínculos de mutuo reconocimiento que aspiran a formalizarse.

Esto no es espontáneo, se necesita enseñar y aprender para no caer en la ilusión que señalábamos de individuos que se sostienen a sí mismos.

Del mismo modo que no hay espacios de no poder, no hay organizaciones sociales ‘naturales’; lo que se construye históricamente puede modificarse. Esto puede resultar una obviedad pero alienta la posibilidad de poner en tela de juicio la función adaptativa de la escuela a las demandas del mercado. Habilita entre otras cosas a considerar que los saberes escolares pueden aplicarse a la comprensión de los condicionamientos sociales y económicos que afectan la calidad de vida de cada uno como sujeto sujeto por las reglas de juego impersonales de ‘las sillas que desaparecen’ o ‘que cambian permanentemente de lugar’. Habilita para pensar las reglas de una estructura social equitativa.

Esto supone que la escuela reoriente la distribución de saberes que facilitan la comprensión y la intervención en situaciones de complejidad no sólo a la formación de recursos para el mercado laboral sino para la formación de ciudadanos, que además de conocimientos hayan construido una disposición de ánimo adecuada para percibir



lo público en sus intereses privados, saliendo del darwinismo individualista del homo aeconomicus y comprendiendo su bien personal como parte de una estructura social en la que la justicia o la injusticia también depende de cada uno, de su acción o de su resistencia. Esto supone formar ciudadanos dispuestos a intervenir en la renegociación de las reglas de juego del contrato social.

En términos del trabajo pedagógico significa planificar experiencias de participación en los jóvenes. Significa que conozcan sus derechos (el estatus legal que hace posible el ejercicio de la libertad) pero además que se les ofrezca posibilidades intra escolares de ejercicio de las decisiones grupales, la participación y el compromiso, como también otras experiencias de participación social o comunitaria fuera de la escuela. Es que la ciudadanía para que sea plena, debe ser entendida como 'actividad deseable', como ejercicio del derecho. La participación resuelve problemas concretos, permite la satisfacción de compartir los logros y exhibirlos pero además refuerza la pertenencia a las comunidades, construye la identidad social por fuera del empleo estable o la profesión, y facilita la cohesión social asumiendo los aportes de la diversidad cultural conviviente en el aula que posee memorias de participación con diferentes estilos, recursos y tradiciones.

Recordemos con Gabriel Kessler que *“El eje en la ciudadanía aparta al individuo de un rol pasivo, asimétrico, de receptor de ayuda en virtud de la compasión pública o privada. Lo reubica – al menos en terreno simbólico – como sujeto de derechos y, si se encuentra privado de la provisión de los mismos, en sujeto de demanda, pero de una demanda calificada”*<sup>14</sup>

### 3. LOS OBSTÁCULOS

Como sabemos en la Provincia de Buenos Aires se ha puesto en marcha desde hace más de dos años la inclusión de un espacio de *Construcción de Ciudadanía*, como tarea específica de la formación de los adolescentes de entre 12 y 15 años (secundaria básica).

Los objetivos explícitos en el diseño son hacerlos tomar conciencia de este lazo de igualdad que los construye a todos y a todas como ciudadanos; reconocerlos como sujetos de derechos y no como ciudadanos futuros; facilitarles la experiencia de diferenciar la diversidad cultural que se comprende como riqueza en sociedades interculturales, de la desigualdad que es injusticia y a la cual hay que enfrentar para modificar. Estos propósitos están planteados para ser llevados adelante a través de proyectos que retomen los intereses de los jóvenes y permitan la evaluación de problemas, la presentación y negociación de alternativas de modificación de los entornos naturales y sociales.

---

<sup>14</sup> KESSLER, G. “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión” en KONTERLINK Y JACINTO (comp) *Adolescencia, pobreza educación y trabajo*. Losada-Unicef. Buenos Aires. 1997. pag. 151

Sin embargo, a pesar de las recomendaciones del diseño curricular acerca de que se debe interpelar a los jóvenes a partir de comprenderlos como actores sociales completos con capacidad para ejercer y construir ciudadanía; a pesar de criticar los planteos educativos que sitúan la educación ciudadana en un espacio ideal sin conflictos, sin contradicciones, sin atravesamientos de poder ni resistencias; a pesar de recomendar trabajar en las escuelas con un modelo de ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción; a pesar de proponer actividades escolares y extra-escolares enmarcadas políticamente en la lucha por el ejercicio y la demanda de derechos a través de la participación y la transformación de saberes y contextos; a pesar de una propuesta clara en sus objetivos, no hay por parte de las instituciones escolares, en su gran mayoría, la respuesta esperada de plantear la lucha por la mejora de la calidad de vida y por la integración social en este marco. Esta dilución de las propuestas se pierde la posibilidad de construcción de autonomía.

Se pueden esbozar algunas hipótesis acerca de los obstáculos ideológicos que tiene esta implementación. Por un lado, el discurso que limita el problema de la equidad educativa y la inclusión social **sólo** a la inserción en el mundo del trabajo ha tenido mucha difusión en los últimos 15 años (desde la implementación de la reforma propuesta por los organismos internacionales) y es aun el eje privilegiado sostenido por los responsables de la educación.

Por otro lado, los docentes expresan que plantearles un horizonte de trabajo gracias al esfuerzo en terminar su escolaridad secundaria es un mensaje optimista y alentador para estos alumnos/as que han resistido dentro de la escuela a pesar de las múltiples tensiones que tienden a que opten por abandonarla. Y que, por el contrario, plantear las dificultades pos sistema es fomentar el escepticismo y la deserción.

No acordamos con esta posición: evitar dar el debate de fondo tiene visos de deshonestidad intelectual, e impide que los contenidos que la escuela puede ofrecer se presenten como esclarecedores del contexto en que vivimos. Cuestiones a las que volveremos en el cierre.

Previamente consideramos presentar algunas cuestiones que actúan más en la tradición fundacional de la escuela, como ser la tradición de neutralidad y el paternalismo, y otras cuestiones que responden más específicamente al contexto político argentino, como los efectos residuales del proceso militar del 76-83.

### **3.1 LA TRADICIÓN DE NEUTRALIDAD:**

Recordemos que Durkheim consideraba que la educación tenía como función formar al ciudadano, y especialmente la escuela debía enseñar a '*Ser Francés*' por encima de ser monárquico o republicano, comunero o burgués, legitimistas u orleanistas. Esta educación por ser fundamental debía estar bajo control directivo y técnico del Estado pero no debía convertirse en un medio para los intereses políticos-partidarios. Formar ciudadanos no era hacer proselitismo político. Más aun, en 1911, escribía: "La escuela no puede ser cosa de un partido y el maestro faltaría a sus

deberes si se pusiera a hacer uso de la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos al surco de sus simpatías partidistas personales, por muy justificadas que a él le parezca que son”<sup>15</sup>.

El riesgo de que el Estado utilice la escuela como brazo de un partido político o como efector de una parcial concepción del mundo, ha encerrado a lo largo de la historia indignos ejemplos. Sin embargo el rechazo de esas formas propagandísticas y manipuladoras arrastró a considerar que la escuela sólo se podía ocupar de establecer definiciones acerca de teoría política y que cualquier actividad que supusiera involucramiento con el mundo político, con la realidad socioeconómica, con los problemas inmediatos que afectan a los alumnos/as, resultaba sospechosa.

Esta tradición se reafirma en otros autores, por ejemplo Max Weber, que en *La ciencia como vocación*, afirmaba que en las aulas no debe entrar la política. Ni los estudiantes ni los docentes deben hacer política, y menos aun cuando estos se deberían ocupar de la política científicamente. Y dice: “*Si aquí se habla de democracia, por ejemplo, se tratará de mostrar sus diversas configuraciones, sus modos de funcionamiento, sus consecuencias sobre la vida, su confrontación con formas políticas no democráticas*”<sup>16</sup>. O sea que enseñar democracia es hablar sobre la democracia y aprender criterios de clasificación y diferenciación teórica.

El docente debía diferenciar lo que es establecer hechos (que es su función) y lo que “*es responder cuestiones sobre el valor de la cultura y de sus contenidos concretos, y sobre cuál debe ser el comportamiento del hombre en la comunidad cultural y en las asociaciones políticas.*”<sup>17</sup> En esta diferencia según el autor, se juega la probidad intelectual. Dicho de otra manera es un buen docente el que sólo habla de las diferentes formas de gobierno y si pone ejemplos deben ser lejanos y poco comprometidos para que no pueda confundirse con una acción proselitista.

Los efectos de estos lineamientos han sido confundir política con política partidaria. Por temor a la segunda, de las aulas desapareció la primera. Por temor a ser acusado de tendencioso, en cambio de, por ejemplo, enseñar a organizarse grupalmente, buscar soluciones a un problema y confrontar hasta lograr consenso grupal, buscar cuáles son los mecanismos de intervención acorde al problema y participar en la búsqueda de solución, *se habla de* la importancia de la participación a lo largo de la historia... Es como si el profesor de educación física sólo enseñara a jugar un deporte a través de gráficos en el pizarrón.

El docente teme ser acusado de demagogo, de vocero de un partido, por lo cual evita el contacto con el presente inmediato. Como teme hacer juicios de valor no enseña a sistematizar los criterios para juzgar.

### **3.2. EL TEMOR A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES**

---

<sup>15</sup> Citado por GENEYRO, J.C. *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Antrophos. Barcelona. 1997. p. 107

<sup>16</sup> WEBER. *Política y Ciencia*. Leviatan. Buenos Aires. 1987. p. 125

<sup>17</sup> *Ibidem*. p.125

Es probable que debamos remontarnos a la historia para poder explicar el fenómeno que desdibuja los proyectos en formación de una ciudadanía participativa en nuestras escuelas desperdiciando la oportunidad de construir con los jóvenes verdaderas capacidades de organización y autogestión responsable. Tal vez debamos reconocer que en la Argentina del s. XXI aun flota el fantasma de la participación juvenil durante el tercer gobierno peronista y los muchos desaparecidos militantes de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Recordemos que según datos de la CONADEP hubo 250 desaparecidos de entre 13 y 18 años, y el 70% del total de desaparecidos tenían entre los 13 y los 30 años.

Especialmente en la tercera presidencia de Perón (1973-76) se exaltó la movilización de los jóvenes dentro de una concepción de ciudadanía que debía ejercer un rol protagónico para lograr un sistema social con una distribución equitativa de los beneficios económicos y de las opciones sociales.

Los jóvenes respondieron organizándose en centros de estudiantes, interviniendo en los gobiernos de las universidades, en programas de educación popular originados a partir de su participación en partidos políticos o Iglesias. Es en este contexto de militancia adolescente en contra de las políticas neoliberales que empezaban a desembarcar en la región, que se produce la organización de la Unión de Estudiantes Secundarios y la desaparición de muchos de ellos.

Al respecto publicaba en 1982, el Dr. Emilio Mignone<sup>18</sup>, presidente del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), en base a las denuncias recibidas en esa organización de defensa de los derechos humanos: *“En un intento por encontrar algún denominador común que explique el móvil de estos secuestros, hemos analizado la actuación de los jóvenes desaparecidos. Según declaraciones de sus padres, muchos de ellos habían pertenecido a la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Otros habían ingresado al Centros de Estudiantes de sus respectivos colegios o habían frecuentado la Unidad Básica del barrio. Algunos habían participado en la “toma” de su colegio, en 1973. Esto último lleva la edad de estos “activistas” a los trece o catorce años. También conviene destacar que las organizaciones citadas actuaban legalmente y sólo más tarde, a partir de 1976, fueron prohibidas. (...) Más allá de eliminar a estudiantes real o potencialmente enrolados en corrientes políticas, se busca destruir, bajo un manto de terror, toda posibilidad de subsistencia de actividades extraescolares, ya sean éstas ideológicas, gremiales, recreativas o artísticas, con el fin de reducir al educando a pasivo receptáculo de consignas culturales o doctrinarias. Los regímenes fundados en la doctrina de la “seguridad nacional” saben del peligro que comporta, para el futuro de las dictaduras militares, una educación donde cada joven es protagonista de su desarrollo como persona”.*

---

<sup>18</sup> “Adolescentes Detenidos-Desaparecidos” por Augusto CONTE MAC DONELL, Noemí LABRUNE – Emilio Fermín MIGNONE.  
[http://www.cels.org.ar/Site\\_cels/trabajo/e\\_documentacion/docum\\_pdf/adolescentes.pdf](http://www.cels.org.ar/Site_cels/trabajo/e_documentacion/docum_pdf/adolescentes.pdf) Acceso. 25 de abril de 2007

Aquí vemos expresada dos premisas que creemos que fueron masivamente aceptadas: los jóvenes que participan activamente corren peligro; y la intervención de los jóvenes en actividades sociales, económicas, o políticas los estimula a la participación en la transformación de las injusticias. Por lo tanto la conclusión histórica resultó: no hay que facilitar la actividad social extra escolar porque es peligroso para su seguridad.

El proceso militar (1976-1983) en su planteo de recuperación del 'orden', planteó un modelo de ciudadano fundado en el amor a la patria (se puede morir por ella pero no evaluar o intervenir en las estructuras injustas de la sociedad) acentuó la individualidad y la pertenencia a la familia y a la comunidad religiosa en la misma medida en que se negó el lazo a "la polis" por ser un espacio difícil de pensar fuera de la convivencia consensuada en el respeto por la pluralidad ideológica. Este modelo individualista se retroalimentó con la incorporación paulatina de las políticas neoliberales y la supremacía de los valores económicos. Este es el escenario a ser remontado en el imaginario institucional y docente.

Esta carga de la tradición ha privilegiado los proyectos que colaboran asistencialmente con el entorno, que desarrollan valores personales en los jóvenes pero que no cuestionan las reglas de juego del sistema que produjo los conflictos. Olvidan que el vínculo ciudadano es un vínculo entre libres e iguales para participar en la construcción de las reglas de juego de la convivencia, para discutir los derechos y obligaciones de los ciudadanos y del Estado.

Se olvida que la acción tanto como la omisión son formas de participación. Y se subestima la resolución colectiva de conflictos y la mejora de la calidad de vida social y natural del entorno próxima facilita el tránsito de la "vulnerabilidad" crónica a la que está sometida la identidad personal y social de los jóvenes de clases populares a la capacidad creciente de autodeterminación sostenida en soportes sociales de interdependencia<sup>19</sup>.

### **3.3 .EL PATERNALISMO INSTALADO EN DOCENTES E INSTITUCIONES**

La recuperación de la democracia en Argentina (1983) facilitó replantear una mayor democratización de las relaciones en el aula y algún nivel de participación de los jóvenes en centros de estudiantes en donde pudieron recrear algunas prácticas democráticas de elección de representantes, de delegación del poder, de deliberación y toma de decisiones grupales. Pero la misma ha sido una práctica débil, no extendida universalmente, y frecuentemente neutralizada por la actitud paternalista de las autoridades. Los proyectos que se les presentan a los jóvenes no suelen ser defensorios de la vida estudiantil ni afectan sensiblemente la calidad de vida de sus entornos próximos, por lo cual no son espacios representativos de prácticas ciudadanas transformadoras, que colaboren a partir de la comprensión teórica del mundo a abrir canales de intervención que modifiquen problemáticas por ellos

---

<sup>19</sup> Cfr. HABERMAS, J. *Escritos de moralidad y eticidad*. Paidós. Barcelona. 1991

diagnosticadas y que permitan construir lazos sociales que faciliten alternativas de integración social más allá del empleo y le devuelvan a los aprendizajes escolares la significatividad perdida.

En la experiencia argentina, la democracia restauró derechos y libertades, despertó interés por las prácticas eleccionarias y plebiscitarias pero no redundó en orientar la educación ciudadana en las escuelas hacia el compromiso contundente con la participación y menos con la posibilidad de que la formación de los saberes prácticos<sup>20</sup> en ciudadanía se dirigiera al espacio público no escolar.

Esta deficiencia no se reduce a un problema metodológico: La mayoría de las instituciones escolares todavía identifican al ciudadano con el elector y al tratar con “menores de edad” se limitan a la información de derechos y obligaciones (nivel formal) porque los consideran *ciudadanos en proyecto* (Thomas Marshall) o *ciudadanos incompletos o futuros* (Aristóteles)<sup>21</sup>. En todos estos casos se sigue definiendo al joven en negativo; dicen Benedicto y Moran: “*es aquél que no ha alcanzado el final del proceso (sin un empleo, sin una formación acabada, sin una familia propia). De ahí que no se los trate como individuos a los que hay que reconocer y potenciar su estatus de miembros plenos de la comunidad*”<sup>22</sup>.

Las instituciones educativas suponen que la formación en ciudadanía activa se va a producir automáticamente cuando dejen de estar tutelados<sup>23</sup>. Sin embargo el acceso a la ciudadanía es un proceso que se construye socialmente a través de la presencia y el protagonismo de los individuos en el espacio público.

Mientras tanto las experiencias escolares, como hemos dicho, no pasan de ser simulacros teatralizados o resolución de conflictos intramuros poco relevantes; mientras, la realidad sigue fuera y la participación no es más que juego o teoría.

---

<sup>20</sup> Intencionadamente no usamos el habitual concepto de “competencias” por considerarlo un dispositivo lingüístico proveniente del mundo del trabajo y por lo tanto condicionante del sujeto. Saberes prácticos remite a la tradición filosófica aristotélica que dividía en saberes teóricos, poéticos y prácticos; éstos eran saberes ético-políticos que ‘al hacer’ nos constituyen, desarrollan la disposición de ánimo para la acción orientada al bien común.

<sup>21</sup> Venimos sosteniendo en todos los espacios de capacitación posibles que cumplir 18 años no implica el comienzo de la ciudadanía sino sólo la posibilidad política de elegir y ser elegido. Por ejemplo, LA PORTA, P. “¿Se Pueden Enseñar Competencias Cívicas?” La Obra (1999) Año 78 N° 933: pp. 84 a 89.

<sup>22</sup> BENEDICTO, J. y MORAN, M. L. *Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto?* Injuve. Madrid. 2002. p.42

<sup>23</sup> Esto a pesar de que la Argentina suscribió la Convención de los derechos del Niños, y fue ajustando su Legislación de Protección de los derechos de los niños/as y adolescentes durante este principio de siglo. El nuevo paradigma quiebra la tradición paternalista, reforma fundamentalmente la Ley de Patronato, y supone la adecuación de las instituciones escolares, de Justicia, y penal acorde a esta situación de considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho a los que hay que acompañar en la construcción de la autonomía y garantizar desde las instituciones su respeto. Derecho a participar y expresar su opinión tanto sobre cuestiones sociales, familiares, comunitarias o estatales, a prepararse para ejercer la ciudadanía, para presentarse como demandantes en procesos judiciales o administrativos que los afecten como usuarios de servicios públicos, a asociarse con fines políticos, religiosos, recreativos, etc. Aprendizajes que, sostenemos, deberían propiciarse en la escuela. Cfr. LA PORTA, P. “El nuevo paradigma en derechos del niño”. *Revista ‘Dilemas’*. Sitio Portal Infancia en Red. Setiembre 2008. URL [www.infanciaenred.org.ar/dilemas](http://www.infanciaenred.org.ar/dilemas). O.M.E.P (Org. Mundial para educación preescolar)

Las escuelas, en su gran mayoría, parten del supuesto de que estos saberes (la gramática de la participación, del poder y la negociación) *se aprenden fuera de ella*, en los movimientos sociales, en la militancia política y en la experiencia laboral sindicalizada.

El fenómeno posmoderno desmiente estos supuestos escolares y muestra que el contexto cultural actual produce subjetividades poco proclives al compromiso político y a la atención de los intereses públicos. La democracia se habría convertido en un mero método político, para seleccionar gobernantes mientras los ciudadanos no se sienten implicados. No se trata sólo de insatisfacción con los resultados de las políticas concretas, sino de una actitud más profunda de escepticismo y desvinculación afectiva que tamiza las relaciones que los ciudadanos, en general, y los jóvenes, en concreto, mantienen con el sistema político.

Partidos, sindicatos y Estados son instituciones devaluadas en la construcción de subjetividades y en el establecimiento de sostén. Pero la misma escuela que no escapa al desfondamiento generalizado podría instituirse en el reconocimiento de sus propias limitaciones, en la visibilización de las reglas de juego sociales que a ella misma la determinan, en el trabajo de aprender con los jóvenes la mecánica de la participación y el compromiso, asumiendo que en esto no hay expertos sino exploradores más o menos avezados.

#### **4. A MODO DE CIERRE**

El fenómeno del empleo con picos creciente y decreciente pero que cubre el crecimiento vegetativo de la población en condiciones activa, la alta rotación en los puestos de trabajo, la precarización de las contrataciones, la reducción de empleos sindicalizados y de sindicalización en aquellos en los que es opcional, hace muy probable que muchísimos jóvenes nunca aprendan los mecanismos de ejercicio de una ciudadanía activa. La vulnerabilidad, la incertidumbre, la pobreza, disciplinan.

Esto es grave para cualquier sociedad que busque orientar las políticas hacia una estructura cada vez más equitativa que garantice la calidad de vida de sus habitantes<sup>24</sup>. Pero se transforma en un problema gravísimo cuando las escuelas atienden población de clase popular que ha sido exitosa en permanecer dentro del sistema educativo común (*ha resistido* a la exclusión propiciada por la misma mecánica centrífuga de la sociedad), pero no cuentan ni con el capital social de las capas medias y altas para lograr insertarse a través del trabajo decente ni aprenden desde los márgenes, la mecánica de la organización y defensa de los derechos en los “movimientos piqueteros”. Si las escuelas, especialmente las que atienden a esta franja de jóvenes no los ayudan a construir el sentimiento de ‘estar habilitados para’ (por ejemplo, tomar la palabra en público) y ‘estar autorizados para’ (por ejemplo, implicarse en asuntos públicos), no estarían capacitándolos para ejercer la ciudadanía.

---

<sup>24</sup> No hablamos de los ciudadanos, para incluir a los migrantes en la discusión por la defensa de los derechos

La escuela secundaria ganaría en significatividad social si, ya que no puede garantizar el empleo decente, se propusiera ofrecer articular los esfuerzos intelectuales en la comprensión del mundo con las herramientas de organización colectiva que facilitan ingresar en la discusión de su transformación junto a otros actores sociales. Este objetivo propiciaría una secundaria inclusiva en la medida que la significatividad de los aprendizajes aumenten la retención de la matrícula (ya que la opción por el eje de ciudadanía incluiría los saberes para ingresar al sistema productivo, mientras que el planteo inverso no garantiza más que conductas individualistas y el reconocimiento formal de la democracia como modo de vida) al mismo tiempo que permite empezar a pensar estrategias para renegociar la equidad postsistema.

No podemos perder de vista que corremos el riesgo de que los egresados de la educación media provenientes de sectores populares, después de haber sido exitosos en su tránsito por el sistema educativo ( en el sentido de que muchos de sus compañeros no alcanzaron la titulación) tengan una integración social vulnerable a causa de la sucesión de trabajos precarios y no hayan aprendido las capacidades ni los saberes práxicos ni las disposición de ánimo para establecer lazos sociales por fuera de las relaciones familiares y laborales, para organizarse y renegociar las reglas sociales de inclusión.

Para esto la escuela debería ofrecer experiencias de identificación de problemas sociales y de búsqueda de soluciones participativas, las competencias para organizarse y tomar decisiones grupales, y la capacidad de identificar lo público de lo privado en los problemas comunitarios *reales*, que junto al conocimiento de los mecanismos de demanda sobre violaciones a los derechos humanos harían de los derechos no una mera cuestión teórica sino un aprendizaje práctico con el objetivo de construir una ciudadanía plena y subjetividades no vulnerables.

Significa exorcizar el pasado de temor a la participación y considerar que se es ciudadano desde la integración conciente a una comunidad en una gradación cada vez más comprometida acorde al desarrollo del razonamiento moral.

Con respecto a la supuesta neutralidad que opera en las tradición escolar habría que recordar que sólo es necesaria como estrategia de enseñanza para facilitar el debate y la formación de la opinión crítica frente a temas socialmente controvertidos; supone la omisión de la opinión del adulto planificadamente como estrategia educativa y sólo significa evitar analizar las controversias en casos excepcionales.<sup>25</sup>

La neutralidad en educación no existe; tanto el señalamiento de un fenómeno social como su omisión son significativos y forman parte de un contenido que se enseña y se aprende. O se apunta al ciudadano-elector, al trabajador competitivo o se busca un modelo más societario de ciudadanía para una democracia representativa pero más republicana.

---

<sup>25</sup> La neutralidad pasiva como estrategia, por ejemplo, es indicada si el tema excede la capacidad cognitiva y el grado de autonomía moral del aprendiente. Pero no significa que en la escuela no entren los debates políticos, económicos y sociales. Cfr. TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós. 1992



Si bien los prejuicios señalados los hemos ejemplificados con el caso argentino, consideramos que es extensivo analógicamente a modos de entender la escuela y la sociedad comunes a América Latina.

Proponernos como objetivo educativo la formación de ciudadanos participativos y comprometidos permite resignificar la función social de la escuela, darle nuevamente al conocimiento la función de transformación social que el proyecto neoliberal le negó. No toda educación, aun cumpliendo los parámetros internacionales de calidad, se constituye por su mera existencia, en un dispositivo equitativo. La formación de ciudadanos participativos es indispensable para pensar la posibilidad de la integración social en tiempos de trabajos precarios y con alta rotación ya que permite reconocer la ciudadanía como el lazo social entre libres e iguales, y la construcción de la identidad social y personal por fuera del empleo estable. La participación en asambleas barriales, teatros o bibliotecas populares, asociaciones cooperativas, organizaciones no gubernamentales, radios comunales, etcétera, son espacios de cooperación y transformación que, por ejemplo, permiten acceder a la discusión del presupuesto participativo de los municipios, permiten presentar soluciones alternativas a los problemas comunes, permiten discutir los márgenes de desigualdad en la distribución de ingresos; en definitiva permite constituirse en sujetos de la historia.

Las políticas propuesta se presenta con un grado importante de generalidad ya que ésta es un “arte” no una receta, en este sentido la teoría no puede ser prescriptiva sino orientadora de la práctica educativa. Las “capacidades de participar” y los “espacios de participación”, son fruto de la experiencia particular de cada grupo, con los conocimientos y destrezas con los que cuentan. Pero esto no debería ser tomado como objeción ya que desde Aristóteles el ámbito de la ética era ir estableciendo las decisiones prudentes tomando en cuenta las circunstancias que nunca son iguales, y el fin último que (poniendo entre paréntesis el contexto metafísico de la teoría del estagirita) permite orientar la elección, en cada caso, de las “oportunidades de participar” que resulten adecuadas.

En definitiva proponer como eje de la escuela secundaria inclusiva la educación ciudadana se funda en la convicción de que cuando un joven asume su voz en la comunidad construye una identidad social estable a pesar de que sostenga una inserción laboral inestable. Así, formar ciudadanos participativos supone un resguardo para la equidad social ya que quienes son capaces de escoger destinos y aceptar riesgos para sí y para otros también están capacitados para “vigilar el respeto a las fronteras distributivas y de mantener una sociedad justa”<sup>26</sup>. Esta es una base firme desde la cual analizar no sólo las inequidades en la educación sino también para empezar a pensar en las transformaciones sociales necesarias y posibles para lograr una estructura social que nos incluya a todos y todas. Se trata de determinar, ni más ni menos, los fines de la educación, que siempre son políticos, y su jerarquización para centrar esfuerzos.

Pero como dice Gentili en el artículo ya citado, publicado en Sitteal (2009) “La educación no **interesa** a todos de la misma forma. Y ese es el problema. Ponernos de

---

<sup>26</sup> WALZER, M. *Las esferas de la Justicia*. Fondo de cultura Económica. México. 1994. Pág. 321

*acuerdo será una cuestión de fuerza, de poder. El resto, es mera ilusión*". Decidir si la educación secundaria se funda primariamente en la adaptación al mercado de trabajo o en formar ciudadanos activos, protagonistas críticos, sujetos de la historia, es decidir el modelo de sociedad que tenemos como horizonte de expectativa. Esto es parte de la discusión acerca de las metas por las cuales estamos reunidos.

## 5. Bibliografía:

BALARDINI, S. Comp. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO. Buenos Aires. 2000

BECCARIA y LÓPEZ, Comps. *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Unicef/Losada. Buenos Aires. 1997

BRIGIDO, A.M. *La equidad en la educación argentina. Un análisis de las desigualdades en la distribución de la educación*. Ed. Universitas/ Ed. Fac de Filosofía y Humanidades (UNC) 2004

BENEDICTO y MORAN. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la juventud editor. Injuve. Madrid. 2002

CULLEN, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Edic. Novedades educativas. Buenos Aires. 1996

*Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires. 2004

(Comp). *El malestar en la ciudadanía*. La crujía. Buenos Aires. 2007

Debates SITEAL: **Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana**. <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/detalle.asp?DebateID=123>

FILMUS, D. y otros. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana. Bs. As. 2001

GENTILLI y FRIGOTTO. (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Buenos Aires. 2000

GENTILLI, P (coord) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana. Buenos Aires. 2000

"Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina". Artículo para Debate N° 7. SITEAL. OEI-IIPE Buenos Aires – UNESCO. Buenos Aires, 2009.

LA PORTA, P. "Educación para la participación como exigencia de justicia" En CULLEN, C. (Comp.) *La ciudadanía en jaque. Problemas éticos políticos de prácticas conquistadoras de sujetos.* (2010 – En prensa). Edit. La Crujía. Buenos Aires. Proyecto UBACyT 2005-2007

"Educar para la participación como conquista de la ciudadanía plena" en SEIBOLD, J. (Coord). *IV FORO EDUCATIVO. ESCUELA CIUDADANA-CIUDAD EDUCADORA.* Grupo Calgaro, pp. 337-349.

"Ciudadanía intercultural como aspiración de justicia. La resignificación de la fiesta". Congreso Internacional Rosario 2010. "Profundizando la democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el siglo XXI". Universidad Nacional de Rosario. Facultad de ciencia política y relaciones internacionales. 13 a 16 de mayo 2010.

"Educación para la participación como requisito de ciudadanía". III congreso Internacional de Educación "Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina". Universidad del Litoral. Facultad de humanidades y Ciencias. 5, 6, y 7 de Agosto 2009. Ciudad de Santa Fe. Argentina. Publicación de actas en CD.

2005-2006 Trabajo de investigación de campo. Realizado dentro del marco del "Programa de Calidad Educativo. Ministerio Nacional de Educación". Resolución C.F.C y E. N° 2176704 de la Resolución Ministerial N° 112/05 y del Convenio Marco N° 69/05 Nombre del Proyecto: "Hacia una intervención pedagógica innovadora para la formación en competencias en el nivel Polimodal"

MARSHALL, T. y BOTTOMORE *Ciudadanía y clase social.* Losada. Bs. As. 1998

NUSSBAUN, M. y SEN, A. comp. *La calidad de vida.* Fondo de cultura económica Méjico. 1996

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía 1° a 3°.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundariaciudadania.pdf> Ingreso 5 de octubre 2009

QUIROGA y OTROS, comp. *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia.* Homo Sapiens. Rosario. 1999

TENTI FANFANI, E. "Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas" . En *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas.* IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires. 2010