

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

ÉTICA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora Editorial

Liliana Abrate

Coordinación editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Coordinación y supervisión de producción

Sofía López

Equipo de acompañamiento a la escritura

Natalia Riveros

Eugenia Peirone

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

Germán Díaz

José Gabriel Rovelli

Corrección de estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez

Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pe- dagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formati- vas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dis- positivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las ex- periencias realizadas en las instituciones de formación docente de la pro- vincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Com- binada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto destina- da a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompañamiento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta mo- dalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesida- des que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docen- te inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que com- binen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presenciali- dad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido,

la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para revisitarse, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

ÉTICA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Formato: Seminario

Año: 4°

Carga horaria: 3 h cátedra

Campo de la formación: General

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

El itinerario que proponemos a continuación es una interpretación y actualización de los contenidos del seminario Ética y Construcción de Ciudadanía, que se presentan en el *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015).

La experiencia de la enseñanza remota durante el aislamiento preventivo que forzó la pandemia de COVID-19, así como la implementación de la modalidad combinada en el Nivel Superior, representan una transformación de los escenarios, las estrategias y también las perspectivas pedagógicas sobre la enseñanza. Estos cambios, por sí solos, demandan una reflexión crítica sobre las prácticas. Además, ese período funcionó como un catalizador de procesos de transformación social más profundos, que atañen no solamente al ámbito educativo, sino que inciden en la propia configuración social que habitamos.

El marco orientador que presenta el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) señala que una de las finalidades formativas de este espacio es promover "una lectura amplia y compleja de la democracia", en contraposición a la "instrumentalidad

dominante que caracterizó la enseñanza de la Formación Ética" (Córdoba. ME, 2015, p. 80). Sostiene también que ello requiere "interrogarse con otros sobre el sentido de lo público, y la sociedad" (Córdoba. ME, 2015, p. 80). Entendemos que esa lectura amplia implica identificar, caracterizar y complejizar los procesos sociales que calaron hondo en nuestra interpretación de la sociedad contemporánea, y trastocaron el lugar que juegan en ella las prácticas e instituciones democráticas, las políticas educativas y nuestro posicionamiento ético, político y pedagógico como docentes.

En este sentido, proponemos algunos aportes teóricos y sugerencias para la enseñanza, con el objetivo de acompañar la reflexión que se produce durante la elaboración de propuestas didácticas. En una época de transformaciones, incertidumbres e interpelaciones subjetivas en los tres órdenes (ético, pedagógico y político), interesa realizar, además, aportes situados.

En otras palabras, compartimos un recorrido por una serie de **problemáticas sociales que impactan sobre los contextos, las subjetividades y las instituciones** en las que realizamos nuestras prácticas. Al final de cada apartado, proponemos, a modo de sugerencia, algunos enfoques, estrategias y materiales que constituyen maneras posibles de *recoger el guante* de los desafíos que suponen estas dinámicas de reconfiguración social en el ejercicio de la labor docente. Ética y Construcción de Ciudadanía es un espacio que, en función de las definiciones y propuestas contenidas en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), se articula horizontalmente con otras unidades curriculares de cuarto año, principalmente Práctica Docente IV y Educación Sexual Integral. Ambas ofrecen un reservorio casuístico situado, a partir del cual la reflexión ético-política adquiere un sentido concreto. En esta propuesta procuramos considerar núcleos problemáticos que permitan fortalecer esas articulaciones posibles. Esperamos que contribuyan a generar vínculos verticales con unidades curriculares de los años anteriores del trayecto formativo, en particular con los espacios de las didácticas de las ciencias sociales y la unidad curricular Filosofía y Educación.

Propósitos de la formación

Partimos de los propósitos que se formulan en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), tanto para Nivel Inicial como para Nivel Primario:

- ▼ "Problematizar el análisis de la práctica y del trabajo docente desde su dimensión ético-política" (Córdoba. ME, 2015, p. 80/p. 191).
- ◆ "Valorar la importancia de la participación política en la vida democrática social e institucional" (Córdoba. ME, 2015, p. 80/p. 191).

- "Proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía presentes en el orden escolar" (Córdoba. ME, 2015, p. 80/p. 191).
- "Promover el conocimiento y la valoración de los derechos individuales y sociales" (Córdoba. ME, 2015, p. 80/p. 191).

Propuesta teórica y metodológica

El vínculo pedagógico en la modalidad combinada

El sentido de este núcleo es reflexionar sobre la configuración de las subjetividades en las sociedades contemporáneas y, al mismo tiempo, problematizar la construcción del vínculo pedagógico en los nuevos escenarios. Con el objetivo de imaginar diversas formas que puede asumir este desafío, ofrecemos algunas herramientas en torno a las preguntas: ¿cómo se han transformado los vínculos sociales?, ¿cómo construir el vínculo pedagógico hoy?

Los/las docentes sabemos de la complejidad que conllevan las diferentes formas de implicación subjetiva en las relaciones que se establecen entre sujetos de la enseñanza y sujetos del aprendizaje. El nombre tácitamente convenido para este fenómeno es el de vínculo pedagógico; sin embargo, los/las especialistas en educación señalan que esta forma de relación social, subjetiva y emocional, tiene una importancia cabal para explicar fenómenos que trascienden ampliamente la transmisión de conocimientos. El vínculo estudiante/enseñante es, sin duda alguna, un fenómeno crucial para la pedagogía –y las diferentes formas en que se constituye descansan en diferentes enfoques pedagógicos–. Lo que nos interesa aquí es considerar este vínculo como un aspecto importante de la dimensión ética de la enseñanza en general, en la medida en que es una de las muchas y diferentes instancias en que las prácticas educativas inciden en los procesos de conformación de subjetividad (Jackson, 2002). Aún sin considerar en absoluto los consensos académicos a este respecto, la experiencia de la educación durante el período de aislamiento obligatorio por la pandemia nos mostró las diferentes aristas que contempla el vínculo pedagógico (Lion, 2022; Pinto, 2022; Saad, 2020). En aquel momento, la relación entre enseñantes y estudiantes manifestó, a viva voz, su carácter de inclusión socio-afectiva y de dimensión subjetivante "asimétrica, pero bilateral", en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Allidieri, 2004). En este itinerario, por cuestiones de extensión, no podemos detenernos en todas las implicancias éticas que conlleva este fenómeno educativo nodal. Antes, nos interesa problematizar el vínculo a partir de la con-

ceptualización expuesta previamente, como elemento que incide en los procesos de subjetivación de docentes y estudiantes, a la luz de las transformaciones que supone la implementación de la modalidad combinada en el Nivel Superior. Los/las invitamos a enfrentar un problema que estimamos central: **imaginar y habilitar formas de configuración del vínculo pedagógico en la modalidad combinada**. Al igual que otros de los ejes de este itinerario, no es una problemática exclusiva del espacio curricular Ética y Construcción de Ciudadanía, ya que tanto la dimensión ética de la enseñanza como la construcción de ciudadanía son transversales y atañen a la mayoría de los espacios curriculares en la formación docente inicial.

Un dilema de la modalidad combinada: el *analogismo*

Este núcleo problemático que venimos desarrollando, conlleva un dilema. La modalidad combinada, con su reformulación de los escenarios, tiempos, concepciones de las prácticas, y sus modos de relación y usos del lenguaje, parece haber afectado de manera irreversible la constitución del vínculo pedagógico. Si pensamos en los meses de aislamiento obligatorio, los primeros recuerdos que retornan son aquellos relativos a vínculos obstaculizados, trayectorias de aprendizaje interrumpidas, interpelaciones truncas, estudiantes con los/las que perdimos el contacto o sólo pudimos encontrarnos de manera intermitente. Para muchos/muchas docentes, el tiempo de la pandemia funcionó como una corroboración empírica de la conjetura en torno a que el vínculo pedagógico se realiza, única o principalmente, en el encuentro cara a cara, en un mismo tiempo y espacio, y que la enseñanza mediada por herramientas digitales, más allá de sus virtudes o sus defectos para otras dimensiones de la labor docente, es un obstáculo insuperable en la constitución de este vínculo. Ahora bien, queremos poner en cuestión esta idea partiendo de dos razones. En primer lugar, se trata de una idea teórica y empíricamente cuestionable. Y en segundo lugar, es una idea cuyos efectos tienden a ser más paralizantes que propositivos. Si nos convencemos de que no vamos a poder vincularnos con los/las estudiantes a través de tecnologías, lo más seguro es que no podamos hacerlo. Llamemos analogismo, provisoriamente, a esta idea que sostiene que el vínculo sólo puede realizarse de manera no-digital (analógica). Como resulta evidente, esta postura descansa sobre concepciones antropológicas, sociológicas y psicológicas más generales acerca de cómo se constituyen los vínculos humanos. Sin ponernos a revisar todas las teorías que pueden operar como trasfondo del analogismo, podemos decir que, de una u otra manera, son concepciones esencialistas, en la medida en que suponen que hay una definición general y no histórica del ser humano (en este caso, de cómo se constituyen los vínculos intersubjetivos). Esta posición resulta algo peligrosa, porque entonces las prácticas sociales, las sociedades y las épocas que

no entran en dicha definición, corren el riesgo de ser calificadas como no-humanas (Veyne, 2009). Además del matiz despectivo que conlleva esta forma de pensar, queda en pie la pregunta por el valor intelectual y práctico de una definición así. Es decir, supongamos que estamos en una época no-humana, ¿qué hacemos con eso?, ¿renunciamos a educar porque ya decidimos que la educación es una práctica humana y, por lo tanto, propia de una época pasada, de una sociedad que ya no es la nuestra?

En otro orden, el analogismo presenta un problema empírico. La evidencia disponible sobre el funcionamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación, como por ejemplo las redes sociales y los algoritmos que las gobiernan, señalan que dichas tecnologías están construidas para operar sobre disposiciones ya existentes en los usuarios/las usuarias. Las redes no actúan sobre seres humanos digitalizados, sino que su eficacia reside en que refuerzan o inhiben disposiciones previas, que tal vez son resultados neuro-psicológicos evolutivos, semejantes a las respuestas neuronales ante el consumo de azúcar o grasa (conocidos como refuerzo positivo) y, por lo tanto, previos incluso a los procesos básicos de socialización (Aruguete y Calvo, 2020; 2023; Rodríguez et al., 2012).

Tecnología y sociedad: transformación de los vínculos

Este cuestionamiento, sin embargo, no pretende tapar con la mano de un razonamiento sofisticado el sol de las dificultades prácticas que tenemos para vincularnos en las sociedades contemporáneas. El tema de la transformación de los vínculos sociales ha llegado a ser casi una especialidad sociológica *sui generis*. Con Bauman (2005) como precursor, muchos autores/muchas autoras han señalado la fragilidad, inestabilidad, incertidumbre y la consecuente angustia o ansiedad que experimentamos, crecientemente, a la hora de relacionarnos. Lejos de dejar de lado este corpus sociológico, nos gustaría aprovechar una de sus vertientes, para reconsiderar nuestras prácticas educativas en la modalidad combinada.

Se trata de una vertiente que, de Marx, a Deleuze y Guattari, considera que el sentido, la función y el impacto social de una tecnología no está dado por la tecnología misma, sino por el tipo de sociedad en el que esta se utiliza (Deleuze y Guattari, 2002). Encontramos un ejemplo muy claro de esta concepción en la historia. El capitalismo no comenzó con la invención de la máquina a vapor. Esta fue descubierta en la antigüedad; sin embargo, su uso en la revolución industrial debió esperar a la conformación de una sociedad protocapitalista, recién a mediados del siglo XVIII. Del mismo modo, debemos pensar que la sociedad en la que vivimos y las problemáticas que la constituyen (ambientales, económicas, sociales y subjetivas) no son producto directo del uso de ciertas tecnologías, sino de la utilización de esas tecnologías

dentro de una determinada formación social: el capitalismo tardío.

Así, por tomar sólo un ejemplo de esta tradición sociológica, podemos reponer el planteo de Eva Illouz (2020), socióloga israelí, que se aboca a estudiar las formas de relacionamiento amoroso en la sociedad contemporánea. Su conclusión es que, si bien las tecnologías apoyan y refuerzan determinadas dinámicas sociales en el capitalismo financiero, las variables más importantes a rastrear para entender cómo se transforman los vínculos afectivos tienen que ver con las formas de racionalidad, de elección. Los problemas que identificamos al momento de establecer vínculos no tienen su causa directa en las tecnologías de la comunicación, sino en la formación social que da origen a estas nuevas maneras de comunicarnos mediadas por tecnologías. En términos de Boczkowski y Mitcheslstein (2002), podemos pensar en un **entorno digital** que, junto con otros entornos (natural y urbano) conforma el medio social contemporáneo en el que nos movemos y vivimos. En este sentido, sería preciso considerar, no sólo las tecnologías que han desaparecido (como la carta postal) y las prácticas vinculadas a ellas (como perfumar una hoja de papel de contenido romántico), sino también todas las nuevas formas de vinculación subjetiva y de involucramiento emocional, características del vínculo pedagógico que subsisten o emergen en estos nuevos entornos digitales. La pandemia misma nos aporta ejemplos en este sentido: brindis por *Google Meet*, recitales “en vivo” por *streaming*, momentos de escucha y consuelo a través de audios de *Whatsapp*, y montañas y montañas de memes. La digitalidad no supone el fin de los vínculos humanos afectivos, sino que implica la transformación de los medios a través de los cuales nos vinculamos. Sin duda, el tradicional chiste, bajo la forma del largo cuento oral, lleno de anécdotas y acotaciones humorísticas durante su verbalización, ya no tiene el lugar que ocupaba en la sobremesa del siglo XX, pero la difusión masiva de memes atestigua que no dejamos de hacernos reír unos/unas a otros/otras. Del mismo modo, la digitalidad no implica una barrera infranqueable para la constitución del vínculo pedagógico, sino que es otro medio diferente a través del cual podemos establecerlo. Esta propuesta no estriba en una resignación respecto de los aspectos cuestionables de la sociedad y la época que nos toca vivir. Se trata simplemente de mantener la actitud desafiante que caracteriza, desde sus inicios, a la función docente: una reflexión constante y crítica sobre nuestras propias prácticas y la evaluación de sus resultados en busca de mejorarlos; una especie de *vigilancia epistemológica*, aplicada aquí al ámbito psico-socio-afectivo.

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ Proponemos indagar en los consumos culturales y esferas semióticas de los/las estudiantes para interpelarlos/interpelarlas.
 - Trabajar en torno a casos actuales, de conocimiento público.
 - Utilizar las formas de construcción de vínculos propias de los medios digitales de comunicación: buscar en *X*, *Instagram*, *TikTok*, seguir algunos *hashtag* (por cantidad de visualizaciones) o proponer perfiles de memes por temáticas. Esto permite analizar, por un lado, los *trending* (viralidad), y por otro, el contenido y los discursos.
- ✓ Del mismo modo en que revisamos, evaluamos y rediseñamos estrategias didácticas, sugerimos revisar y evaluar, periódicamente, las estrategias empleadas para generar vínculos: ¿cómo me presento ante los grupos de estudiantes?, ¿cómo me sitúo en la vinculación con ellos/ellas?, ¿cómo responden?, ¿qué no funciona?, ¿de qué alternativas dispongo?



Materiales

- NIC Argentina (2022, 21 de octubre). *Pablo Boczkowski y Eugenia Mitchelstein en Argentina en Internet* [Video]. YouTube.
- NIC Argentina (2023, 25 de julio). *Candela Yatche en Democracia en red* [Video]. YouTube.
- El gato y La Caja. (2023, 15 de agosto). *Todo por la risa, con Juan Ruocco* [Podcast].
- Argentina. Ministerio de Educación. (2021). *Tipos y funciones de los memes*. Portal Educar.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Portal Educar.

La construcción de ciudadanía frente al debilitamiento de la democracia

El sentido de este núcleo es actualizar la conceptualización de ciudadanía democrática en pos de imaginar nuevas estrategias para su construcción: ¿cómo afectan las transformaciones sociales actuales a la ciudadanía democrática?, ¿cómo elaborar esta construcción a la altura de los desafíos de este tiempo?

El incipiente siglo XXI es escenario de numerosos acontecimientos que dan cuenta de un debilitamiento de las prácticas y las instituciones democráticas –por no hablar del crecimiento de los imaginarios antidemocráticos, autoritarios y antipluralistas de lo que se conoce como *Alt-Right* (Ramos, 2023)–. Los asaltos al Planalto y al Capitolio, en Brasil y EE.UU., respectivamente, tras la derrota electoral del candidato de derecha; los intentos de magnicidio en la región (a Jair Bolsonaro durante la campaña electoral que lo condujo a la presidencia y a Cristina Fernández de Kirchner durante su mandato como vicepresidenta); los poderes judiciales de diferentes países buscando proscribir candidatos/candidatas centrales en las contiendas electorales, son especialmente elocuentes. No sólo las instituciones democráticas se encuentran en un flagrante estado de fragilidad, sino que incluso las pautas culturales y los significados compartidos, que constituyen un sentido común consonante con los principios democráticos, se están viendo modificados (Aharonian, 2023; Cortina, 2021; Ruocco, 2023; Stefanoni, 2021). Junto con estas grandes puestas en escena, somos testigos de un proceso de menor envergadura, aunque de gran alcance, que influye con fuerza en la política contemporánea: la polarización de las expresiones de preferencia y posicionamientos políticos en las redes sociales. Si bien la relación entre la expansión masiva del uso de redes –que han llegado a ser la principal fuente de consumo de noticias políticas (Aruguete y Calvo, 2021)– y las múltiples crisis que enfrentan las sociedades contemporáneas constituye una convergencia y no una relación lineal de causalidad, no podemos decir lo mismo del fenómeno concreto de la polarización. No sólo hubo exposiciones de ingenieros, ex empleados de las grandes corporaciones de redes sociales, que advirtieron al congreso de EE.UU. sobre los peligros de ciertos usos de estas herramientas, sino que también la comunidad científica se abocó a estudiar empíricamente la fuerte correlación entre el auge de los fenómenos de polarización y el crecimiento de las grandes redes. En nuestro país, Natalia Aruguete y Andrés Calvo (2021) vienen trabajando en esta dirección desde antes de la pandemia, y los resultados de sus estudios corroboran las hipótesis en este campo. El uso de redes refuerza ciertos aspectos de la psicología

humana, que no son especialmente consonantes con las actitudes y disposiciones que constituyen la base de la forma de vida democrática. No se trata, como decíamos a propósito de las relaciones entre vínculos y tecnologías, de que las redes sociales nos transformen en seres detestables, *trolls* que propagan ciegamente el odio; por el contrario, el éxito de estas tecnologías reside en que refuerzan disposiciones largamente arraigadas en nuestra constitución psicológica y cognitiva (un ejemplo de esto puede ser la *atención selectiva*).

Las redes sociales

Las redes no instalan en nosotros/nosotras formas de ser enteramente nuevas, sino que explotan, tan eficazmente como pueden, disposiciones que ya están presentes: una de ellas es la manera diferenciada en que atendemos la información que se nos presenta, según cómo esté encuadrada, si nos resulta más familiar o extraña (Aruguete y Calvo, 2021). Otro ejemplo lo constituyen los distintos modos en que reaccionamos, de acuerdo con su formulación, a un mismo contenido informativo: hay abundante evidencia que comprueba que los usuarios/las usuarias tienden a interactuar más con publicaciones que confirman sus propias creencias, antes que con aquellas que las refutan (Aruguete y Calvo, 2023). De manera general, en estos y otros estudios, es posible observar que las redes sociales no modifican nuestras creencias, pero inciden en la intensidad con la que reaccionamos a proposiciones que las refuerzan o las niegan. No alteran nuestras preferencias políticas, pero pueden influir en las decisiones que tomamos y en las acciones que realizamos, en la medida que afectan la intensidad con la que vivimos nuestros posicionamientos (Aruguete y Calvo, 2021). Esta conclusión a la que arribamos no implica, necesariamente, que el entorno digital esté poblado sólo por voces de odio, mentiras o tergiversaciones. Las redes posibilitan construcciones de sentido colectivas y horizontales, que contribuyen en la organización de movimientos de protesta y reivindicación de demandas de ciertos sectores sociales. El ejemplo arquetípico en Argentina es la red en torno al *hashtag* #NiUnaMenos, que constituye un hito en la historia de los movimientos feministas de nuestro país (Aruguete y Calvo, 2021). Al mismo tiempo, las redes contribuyen a la conformación de *burbujas de filtro semióticas* (Bruns, 2022)¹, de redes más densas y mejor interconectadas cuanto más homogéneos son sus encuadres ideológicos. Dicho fenómeno favorece la multiplicación y segmentación de comunidades diferenciadas y no siempre articuladas entre sí.

En este horizonte, nociones clásicas de la teoría política moderna como *interés general* o *bienestar común*, resultan inadecuadas para pensar una sociedad que

¹ Para ampliar al respecto, sugerimos la lectura del artículo "El Filtro Burbuja" (Bruns, 2022), publicado en la Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital.

– como ya avizoraba Max Weber cien años antes de Internet– se caracteriza por la multiplicación de posiciones valorativas irreductibles entre sí y sin común denominador. El escenario actual, por lo tanto, interpela directamente a nuestro espacio curricular en relación con dos de los propósitos de la formación: "valorar la importancia de la participación política en la vida democrática social e institucional" y "proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía" (Córdoba. ME, 2015, p. 80). Para asumir el desafío que el presente conlleva, ofrecemos algunas estrategias, enfoques y recursos.

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ **En relación a la polarización y los discursos de odio.** Proponemos pensar el diálogo argumentativo como una herramienta en la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva. En este sentido, la *perspectiva pragmatialéctica*, que desarrolla Frans Van Eemeren (2019), puede resultar un recurso muy valioso para reconsiderar la argumentación, concebida desde la lógica informal como una capacidad fundamental, consonante con los propósitos de la construcción de ciudadanía. Van Eemeren plantea pensar la argumentación como recurso de un diálogo tendiente a solucionar un conflicto. Se trata de considerar el análisis lógico informal de la argumentación como un recurso de construcción de ciudadanía crítica y reflexiva. A diferencia de los enfoques formalistas en lógica, este autor recomienda tomar las normas de la argumentación como parte de un diálogo contextual, práctico, orientado a la resolución de diferencias.
- ✓ **En relación con el uso de Internet y las redes sociales.** Sugerimos introducir –tanto en el trabajo con estudiantes como en el uso personal–, prácticas y hábitos que podríamos denominar de *higiene informática*, como por ejemplo:
 - Corroborar en fuentes externas la información dudosa o problemática que hallamos en las redes. Esto puede hacerse artesanalmente (buscando fuentes alternativas) o recurriendo a páginas de Internet que funcionan como *fact checkers* (corroboradores de hechos).
 - Pensar en las reacciones que va a suscitar una publicación, antes de compartirla.



Materiales

- Van Eemeren, F. (2019). *Teoría de la argumentación. Una perspectiva pragmatialéctica*. Palestra Ediciones.
- Orłowski, J. (Director). (2020). *El dilema de las redes* [Película]. Exposure Labs, Argent Pictures, Agent Pictures, The Space Program.
- López Ledesma, A. A. (2021). *Fake news: ¿qué son y cómo funcionan? Un recorrido por el ecosistema mediático, la desinformación y la posverdad*. Portal Educar.

Lista de fact checkers (corroboradores de hecho)

Públicos:

- [Observatorio de desinformación y violencia simbólica de la Defensoría del pueblo argentino](#) [Twitter].
- [Confiar.telam](#)

ONG's:

- [Chequeado](#)
- [Redaccion](#)
- [Info-lab](#)
- [Reversoar](#)

Neutralidad y política en la escuela: coordenadas para el debate

El *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) propone para este seminario "aportar elementos teórico-metodológicos que permitan a los futuros docentes asumir el carácter ético y político de la docencia" (p. 80). En los últimos años, sin embargo, en el marco del debilitamiento de las instituciones democráticas y de la propia idea de la democracia como forma de vida a la que aludíamos anteriormente, se han difundido en la opinión pública –con particular énfasis en el entorno digital– diversas campañas, discursos y posicionamientos de algunos/algunas activistas que buscan poner en duda la legitimidad de los saberes escolares, denunciando una supuesta contaminación político-ideológica. Desde la enseñanza básica hasta la universidad, en diversos países, estos movimientos, de claro talante conservador y autoritario, han recurrido a distintas estrategias para lograr sus objetivos, desde la movilización

pública a la invitación a estudiantes a grabar clases para luego denunciar, en redes sociales; a docentes que estuvieran llevando adelante un tipo de “adoctrinamiento”. De esta manera han conseguido, incluso en nuestro país, que en algunas jurisdicciones se habilitaran líneas telefónicas oficiales para recibir dichas denuncias.

La idea que subyace a estos planteamientos es que tanto la escuela, como los/las profesionales de la educación que en ella trabajan, debieran caracterizarse por su neutralidad, entendida como ausencia de un posicionamiento político-ideológico en relación con determinados asuntos. Los contenidos escolares que típicamente resultan objeto de sospecha y/o de clara impugnación son aquellos vinculados a la Educación Sexual Integral –descalificada como mera “ideología de género” (Bárceñas Barajas, 2022)–, a la historia de nuestro país –en especial respecto de los contenidos que abordan las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la última dictadura cívico-militar (Feierstein, 2018)–, al análisis de distintas problemáticas y conflictos socio-ambientales (Fernandez Casadevante, 2022) y, en general, a aquellos contenidos que los/las docentes ponen en juego al abrir espacios de discusión en las aulas –de manera deliberada o no– sobre determinadas cuestiones socialmente controvertidas. De este modo, se da por supuesto que la escuela debería limitarse a la transmisión de contenidos técnicos y científicos, que serían pretendidamente objetivos y neutrales. Estos planteamientos, sin embargo, no pueden disimular algunas tensiones. Como afirma el investigador Walter Kohan (2020):

En nombre de la libertad de cátedra y a partir de concepciones tecnicistas, intenta(n), de hecho, anular o limitar la libertad de expresión de profesores y profesoras; judicializar la educación y criminalizar la docencia (por un crimen que llaman, falsamente, de adoctrinamiento ideológico por discutir política y diversidad cultural); promover la persecución a los profesores a través de mecanismos de vigilancia y control por parte de los propios alumnos. Así, busca una escuela en la cual no se discutan temas tales como diversidad sexual, género, prejuicio étnico-racial -o sea, en sentido amplio, busca una escuela sin política, lo que significa una escuela que no presente visiones diferentes de mundo y de formas de estar en él-. De ese modo, es una propuesta de una escuela elitista, conservadora y patriarcal. (p. 189)

Para abordar mejor esta cuestión y problematizar una serie de malentendidos, que poco a poco se van conformando en verdaderos obstáculos epistemológicos – esto es, cristalizaciones de sentido sobre lo que la escuela ha sido, es y/o debe ser, que impiden muchas veces afrontar con lucidez estas cuestiones–, consideramos indispensable realizar dos operaciones. Por un lado, **volver a tematizar la transposición didáctica**, diferenciando con nitidez los contenidos escolares de una lisa y llana doctrina, en la medida en que dichos contenidos son el resultado de una selección y traducción de elementos de los distintos campos disciplinares del conocimiento científico. En este sentido, si bien el proceso de construcción curricular se encuentra atravesado por conflictos y negociaciones, en el marco de un determinado contex-

to histórico y social –lo cual lo aleja de la imagen de una transposición de carácter eminentemente técnico y neutral–, ello no implica que el currículum, como artefacto, pueda ser reducido a una doctrina cerrada que deje de lado los complejos procesos de validación institucional que lo forjan, así como los consensos mínimos en torno a determinados valores y contenidos que lo sustentan. Por otro lado, es necesario **poner en juego la dimensión histórica**, para comprender los distintos modos en que, en el pasado, se apeló a la supuesta neutralidad escolar, a pesar de las diversas legitimaciones que, de hecho, la escuela contribuía a construir. En este sentido, diversos autores (Siede, 2007; 2013; Grimson y Tenti Fanfani, 2014; Romero, 2004) han llamado la atención respecto a las paradojas y tensiones que encierra la idea de formación para la ciudadanía, en tanto mandato que atraviesa la historia de nuestro sistema educativo desde sus orígenes. La lectura de sus textos resulta siempre una invitación a discutir las premisas simplistas sobre las que descansan algunos posicionamientos que apelan a la idea de adoctrinamiento. Al mismo tiempo, permiten reflexionar acerca de los modos en los que históricamente se abordaron las problemáticas vinculadas a la ciudadanía y a la política en los documentos oficiales, en los libros de texto y en la vida cotidiana de las escuelas, pudiendo así atender a unos de los contenidos propuestos en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015): la revisión histórica y crítica, en los documentos curriculares, de los espacios relativos a la problemática de la ciudadanía y la política.

En este sentido, Siede (2007) afirma que la formación ciudadana, pretendidamente neutral que se brindó en la escuela argentina desde 1853, estuvo signada por la limitación –al mínimo posible– de la participación de un pueblo considerado bárbaro por las élites políticas. La tensión entre el proyecto iluminista de formación de un sujeto soberano y autónomo, y el complejo contexto social y político de la formación del Estado nacional en el que aún se proyectaban las sombras del caudillismo y la experiencia rosista, orientaron la formación escolar hacia la producción de sujetos dóciles, apegados a las normas y ajenos a cualquier idea de participación en asuntos públicos. Asimismo, lejos de toda neutralidad, la educación de las masas, mediante el sistema educativo público y obligatorio, buscaba dar estabilidad política al régimen y al dominio de las élites, a la vez que homogeneizaba la diversidad cultural del interior del país, integrando, además, a los/las inmigrantes. De este modo, "la formación del ciudadano cobró un carácter predominantemente moral, con la intención homogeneizadora que, en toda moral, supone evitar las pluralidades políticas. Estaban vedados el conflicto, los posicionamientos múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes" (Siede, 2007, p. 18). Así:

La formación política tuvo la impronta de la neutralidad, es decir, la suposición de que el espacio escolar debía ser ajeno a la confrontación de ideas, mientras había una profusa comuni-

cación de legitimación del orden social vigente a través de la enseñanza, las efemérides, los gestos institucionales, etc. (Siede, 2007, p. 19)

En relación al contexto actual, el autor retoma la propuesta de Jaume Trilla (1995) respecto a cómo orientar las prácticas docentes vinculadas a las cuestiones socialmente controvertidas. Sostener la neutralidad pedagógica –definida como silencio ante los conflictos y como evasión ante las controversias sociales que inevitablemente emergen en la cotidianidad escolar– no resulta ser una herramienta adecuada para formar ciudadanos dispuestos/ciudadanas dispuestas a comprometerse con lo público, a participar activamente de los debates sociales, y a ejercer una ciudadanía activa y comprometida. Como enuncia Siede (2007):

Es necesario avanzar hacia una educación política que dé cabida a la formación argumentativa, al análisis de los discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y de mecanismos de validación de consensos y al reconocimiento de actores diferentes que pugnan por intervenir en la arena pública. (p. 22)

En el mismo sentido, Grimson y Tenti Fanfani (2014) sostienen que la educación para la ciudadanía, en la actualidad, debe dejar de lado el sesgo marcadamente juricista y normativo que caracterizó al campo de la formación ciudadana –y que aún lo hace en algunos casos–, para incluir sentidos y componentes relacionados con la vida política de una sociedad y un momento histórico determinado:

Aquí se impone el estudio de las coyunturas y los agentes (partidos, movimientos sociales, corporaciones), sus intereses y relaciones de fuerza, las tomas de posición sobre los principales temas de la agenda política y las estrategias que despliegan. Y si bien esta mirada abarca la dimensión jurídico-normativa, la desborda para incluir otros fenómenos de índole sociológica, histórica, antropológica, cultural y económica. Aquí las ciencias sociales juegan un papel fundamental legitimando el ingreso a la escuela de los temas y problemas del presente, y por eso mismo esta perspectiva es más compleja y potencialmente conflictiva. (p. 148)

De este modo, si la escuela aspira a formar una ciudadanía activa, debe incluir, entre los temas y contenidos a tratar, aquellos de actualidad, es decir, temáticas sociopolíticas que pueden ser definidas como socialmente controvertidas. De acuerdo con el modelo propuesto por Trilla (1995), dichas cuestiones son aquellas que, en un determinado contexto, suscitan un disenso que es percibido de forma pública, y al que se le atribuye una cierta relevancia. En relación con estas temáticas, un/una docente puede adoptar dos posiciones (que no son posiciones absolutas a ser adoptadas en todos los casos): la neutralidad y/o la beligerancia.

Para orientar al/a la docente en un posicionamiento reflexivo respecto de las cuestiones controvertidas, Trilla propone algunos principios generales. A modo de cierre de este apartado, elegimos aquellos que revisten particular importancia para la discusión que estamos proponiendo:

- a. No resulta lo mismo plantearse si el/la docente o la escuela deben ser neutrales respecto a los derechos humanos que respecto a una propuesta de un partido político en vistas de las elecciones. Tampoco resulta lo mismo si se trata del racismo o del vegetarianismo. Es decir, la opción por la neutralidad o beligerancia depende de la clase de valores o del tipo de cuestiones que se planteen, y respecto a cuestiones como los derechos humanos, debe ser *inequívocamente* beligerante a favor.
- b. En caso de adoptar la beligerancia, el/la docente debe dejar en claro a sus estudiantes que, ante las cuestiones socialmente controvertidas, no actúa como experto, sino como ciudadano/ciudadana que expresa una opinión.
- c. Es necesario diferenciar una *neutralidad pasiva* –consistente en excluir de la situación educativa el tratamiento de cuestiones respecto de las cuales se considera que la escuela debe ser neutral–, de una *neutralidad activa*, que estriba en "facilitar la introducción y el debate en la escuela de un tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación a él, pero renunciando el educador o la institución para que el educando se decante por una opción determinada" (Trilla, 1995, p. 98).
- d. Deben rechazarse todas las formas de beligerancia coactivas, encubiertas, impositivas, así como las neutralidades fundadas en la mera indiferencia.
- e. Las cuestiones socialmente controvertidas que se decidan tratar en clase, deben ser presentadas a los/las estudiantes como tales, es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado. "Esconder a sabiendas el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ilegítima de beligerancia" (Trilla, 1995, p. 108).
- f. "El paso de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa y a la beligerancia estará en razón directa a la capacidad cognoscitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego" (Trilla, 1995, p. 110).
- g. El/la docente debe "extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación a las cuestiones controvertidas, y debe ponderar las consecuencias que en relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente" (Trilla, 1995, p. 111).

- h.** "Cuanto mayor sea el grado de independencia o autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará este para ejercer su beligerancia" (Trilla, 1995, p. 113).
- i.** Si el/la docente decide tomar una temática controvertida de una determinada manera, debe tener en cuenta "el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión controvertida a tratar y la función o el contenido del tiempo o materia en la que se ubique la actividad" (Trilla, 1995, p. 114).

Actividades sugeridas

- ✓ Un recurso posible para la enseñanza de este tema es el texto *La función política de la escuela en busca de un lugar en el currículum*, de Isabelino Siede (2007). A continuación, compartimos una propuesta de actividad:
 - Realizar la lectura y reconocer en el texto las características principales de cada etapa. En esta instancia, el objetivo propuesto apunta a problematizar, por ejemplo: ¿cuáles fueron las continuidades y rupturas que produjo el peronismo en relación con los anteriores modos de practicar la formación ciudadana en la escuela? Al respecto, ¿qué rupturas reconoce el autor a partir del regreso de la democracia en 1983? Según Siede, ¿cuáles son los dos desafíos de la formación ética y política en la actualidad?
 - Confeccionar una línea de tiempo para ubicar las etapas que el autor distingue al considerar las distintas maneras en que se llevó adelante la formación ciudadana en la Argentina (para confeccionar este recurso visual pueden recurrir a la herramienta *Padlet*).
 - Elaborar un texto en el que explique, con sus palabras, la siguiente frase del autor: "La enseñanza normalizadora buscaba más obediencia que reflexión, más adhesión individual que reconocimientos mutuos, por lo que la única escuela de participación política eran la calle, el sindicato y los comités" (Siede, 2007, p. 19).
- ✓ Otra puerta de entrada al tema es la lectura de notas de opinión actuales:
 - **Narodowsky, M.** (2020, 25 de noviembre). [¿Por qué no hay adoctrinamiento escolar en la Argentina?](#) *Cenital*.
 - **Becerra, M.** (2023). [Sarmiento, la Educación Sexual Integral y el adoctrinamiento escolar.](#) *Gloria y Loor y Revista Zoom*.

Ambas notas periodísticas pueden ser puestas en discusión con el texto de Isabelino Siede, para responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo define Narodowsky el adoctrinamiento? Según el autor, ¿a partir de qué argumentos es posible afirmar que la escuela argentina, desde sus orígenes hasta 1983, estuvo atravesada por el adoctrinamiento y el disciplinamiento? ¿Coinciden los planteos de Narodowsky con los de Siede?, ¿en qué aspectos se asemejan y en cuáles se distancian? De acuerdo con la propuesta de Siede, ¿es posible la neutralidad pedagógica?, ¿es deseable?, ¿por qué? ¿En qué consiste la beligerancia? Imaginar y describir brevemente una situación concreta de la vida escolar en la que sería posible poner en práctica esta propuesta. De acuerdo con Becerra, ¿cuáles son las razones que llevan a determinados grupos a cuestionar la Educación Sexual Integral? ¿Cuáles son las críticas que Becerra plantea a la idea de adoctrinamiento escolar?
- ✓ Para problematizar algunas ideas de este núcleo, es posible recurrir también a la lectura de imágenes:
 - Indagar en las fotografías de *Presente. Retratos de la Educación Argentina* (VeRa Rex, 2016, 24 de junio), una producción del Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de una colección de imágenes sobre las escuelas públicas argentinas, tomadas por fotógrafos/ fotógrafas de todo el país. Ofrecemos algunos interrogantes posibles: ¿qué preguntas podemos hacerle a una fotografía?, ¿cuándo y dónde fue tomada?, ¿cuál creen que fue el propósito al hacerlo? ¿Qué miradas les parece que tienen los fotógrafos/las fotógrafas sobre la escuela? ¿Qué dice la fotografía acerca de un lugar, un tiempo, una persona, un hecho, una cultura?.



Fuente: *Presentes, Retratos de la Educación Argentina*, Ministerio de Educación, 2015, p. 32 y p. 208

Para profundizar el análisis recomendamos recurrir al material [Leer imágenes. Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela](#) (Argentina. Ministerio de Educación, 2021) que plantea una conceptualización sobre qué son las imágenes, qué relaciones podemos encontrar entre estos recursos y la ciudadanía, qué son los regímenes visuales y qué uso podemos hacer de estos en el aula.

La construcción de ciudadanía en los niveles obligatorios

El sentido de este núcleo es problematizar la construcción de ciudadanía en los niveles obligatorios del sistema educativo. Interesa analizar la propuesta del Diseño Curricular (Córdoba. ME, 2015), que apunta a asignar prioridad a los procedimientos y las estrategias de construcción de ciudadanía, frente a las concepciones tradicionales que consisten en la transmisión de derechos y obligaciones: ¿qué clase de ciudadano/ciudadana debemos formar?, ¿con qué aportes teóricos y didácticos contamos, desde la ética, para realizar esta tarea?

La construcción de ciudadanía no sólo es uno de los imperativos centrales de todos los niveles de la educación obligatoria, sino que es un tipo de formación muy singular en cuanto a cómo se articulan las relaciones entre los contenidos a aprender y los procedimientos a través de los cuales se aprende. Al recuperar una distinción clásica del análisis conceptual, podemos distinguir entre el *contenido* (en el caso de la educación, aquello que se va a enseñar y aprender, ya sean las propiedades del triángulo o los complementos directos de los verbos transitivos) y la *forma* (en nuestro caso, los procedimientos y prácticas en cuya realización se espera que los aprendizajes se produzcan). Con esta distinción como punto de partida, nos interesa visitar los lineamientos curriculares de Ética y Construcción de Ciudadanía para los profesorado de Educación Inicial y Primaria. La propuesta curricular, respecto del espacio, sostiene que la formación ética y ciudadana:

Es parte ineludible de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en la escuela, se realiza aún cuando no se haga explícita y deviene no sólo de los contenidos sino, también, de las estrategias didácticas y de los procedimientos a partir de los cuales se resuelven estos procesos. (Córdoba. ME, 2015, p. 80)

Es decir, la **formación ética se sitúa en las formas antes que en los contenidos de los aprendizajes propuestos**. Consideramos que esta afirmación tiene dos sentidos: el más evidente, refiere a una problemática de hecho, vinculada con la idea que si la formación ética y la construcción de ciudadanía dependieran de tener su

propia unidad curricular, no habría lugar para esta formación, puesto que en nuestros niveles de destino no existe una división curricular exclusiva para este aspecto². Sea como fuere, los/las docentes colaboran con la formación ética y la construcción de ciudadanía de los/las estudiantes, al mismo tiempo y en los mismos espacios en que trabajan con otros aprendizajes, otros contenidos y otras capacidades. El segundo aspecto que nos interesa destacar no se relaciona con la cuestión de hecho sino de derecho: la formación ética, al parecer, se resiste a aprenderse bajo la forma de un saber que unos/unas transmiten y otros/otras incorporan. Esta idea, que puede resultar inicialmente *contraintuitiva*, constituye el núcleo de una posición pedagógico-didáctica en la enseñanza de la ética, que podemos rastrear en los aportes que autores como Gentili y Kohan hicieron a fines de la década de 1990. El contexto histórico es diferente al actual, porque estos aportes giraban en relación a las problemáticas atravesadas durante el retorno de la democracia en nuestro país (Kohan, 2000; Gentili, 2000). Sin embargo, como intentaremos mostrar en este eje problemático sobre los desafíos actuales de la construcción de ciudadanía, tanto en aquella época como ahora, sigue en pie la pregunta acerca de cuáles son las prácticas escolares que queremos fortalecer para la construcción (o el sostenimiento) de la democracia. Gentili y Kohan se situaban frente a los desafíos que suponía, para la educación, la restauración de la democracia como forma de vida tras casi una década de gobierno de facto, militar, autoritario, represivo, que vulneró los derechos humanos básicos. Frente a ello, propusieron un enfoque renovador, que hace suyos y resignifica algunos postulados de las pedagogías asociadas a la Nueva Escuela (Kohan, 2000).

A modo de síntesis, esta propuesta puede describirse de manera muy similar a la expresión del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) que ya analizamos, en términos de un cambio de óptica que implica, entonces, rechazar una formación ética centrada en la transmisión de contenidos, para concentrar los esfuerzos en pensar la formación ética a partir de las modalidades prácticas que disponemos en los espacios de enseñanza. Si bien esta propuesta circula en los niveles educativos nacionales y regionales hace más de veinte años, sigue vigente hoy, en particular a la luz del debilitamiento de las prácticas y de las instituciones democráticas, tal como lo comentamos previamente. También podemos considerar su actualidad, al reparar en que la posición alternativa y opuesta no parece haber sido suficientemente desplazada ni puesta en discusión a lo largo de las últimas dos décadas. En efecto, si miramos hacia el ámbito de la educación privada (en cualquiera de los niveles), el eslogan "formación en valores" se repite en la variedad de la oferta (Siede 2007). Frente a una sociedad que se percibe como desarticulada y en crisis, la propuesta del mercado educativo en nuestro país

² Para una reconstrucción histórica del lugar de la formación ético-política en las configuraciones curriculares en nuestro país, recomendamos nuevamente la lectura del artículo "La función política en la escuela en busca de un lugar en el currículum", de Isabelino Siede (2007).

se distingue por una oferta caracterizada menos enfáticamente por el rigor académico (por poner un ejemplo) y más por los valores que presuntamente transmite. En este sentido, es preciso preguntar: ¿por qué se trata de una propuesta cuestionable?, ¿no sería importante, en una sociedad desigual, fragmentada y dividida, compartir valores morales básicos que posibiliten una convivencia armónica?

Ciudadanía democrática

Más allá de las buenas intenciones que puedan sostenerla, la idea de construir una ciudadanía democrática que requiere de formar en "valores comunes", o más aún en "valores universales", enfrenta dos serios problemas. Por un lado, el hecho incontestable de que una sociedad democrática es necesariamente una sociedad plural, y por lo tanto, una sociedad en la que conviven multiplicidad de valores, algunos de ellos a veces contrapuestos o en tensión recíproca (Mouffe, 2007). Sabemos que este punto de partida debemos complejizarlo con los aportes de las ciencias sociales, que nos señalan, desde sus comienzos en el siglo XIX, que los valores morales de los grupos sociales no son objetivos ni naturales y que no se fundan en ser verdaderos, sino en la aceptación que tienen dentro de los grupos que los sostienen (Gentili, 2000). Para utilizar un término caro al pensamiento de comienzos del siglo XXI, la moral es una *construcción social*, y por lo tanto, no tiene un fundamento universalmente válido (Veyne, 2009). De esta manera, si nos disponemos a enfocar la construcción de ciudadanía como la transmisión de valores que consideramos estimables: ¿estamos teniendo en cuenta que no toda la sociedad va a compartir esos mismos valores, o que no interpreta los términos morales en el mismo sentido en que lo estamos haciendo? Incluso los valores más universales que podemos imaginar (la vida, la libertad, el respeto), ¿significan lo mismo para todos los sectores de nuestra sociedad? Quienes defienden esta postura dirán que aún si no hubiera valores universales comunes a toda la sociedad, existen al menos ciertos valores, específicamente aquellos congruentes con la vida democrática, que son los que merecen ser enseñados. Y es aquí donde la propuesta de Kohan (2000) y Gentili (2000) explica un poco la advertencia que aparece en nuestro *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) acerca de la prioridad de la *forma* de los aprendizajes por sobre los *contenidos*. En este punto, es clave tener en cuenta que esos valores que están en consonancia con la vida democrática, no pueden ser aprendidos bajo la forma de la transmisión. La libertad, la autonomía, el ejercicio del pensamiento crítico y de la reflexión, la consideración y el respeto por la pluralidad de puntos de vista, por mencionar algunos, tienen la particularidad de no poder ser enseñados del mismo modo que otros contenidos escolares (Kohan, 2000; Gentili, 2000). La razón profunda de este problema reside en que no son contenidos, es decir, no son un saber completo y cerrado que los/las estudiantes deban incorpo-

rar, sino que son una capacidad, y por lo tanto algo que no puede *poseerse*, sino que se materializa en su ejercicio (Ávila, 2006). Ningún/ninguna estudiante puede aprender a ser libre o responsable como resultado de responder pasivamente a una consigna que le exija hacer algo con libertad o con responsabilidad. El aprendizaje, a través del ejercicio, tiene como condición básica el protagonismo y la autonomía de los sujetos. Por paradójico que resulte, aprendemos a ser libres en el ejercicio de nuestra libertad. Esta perspectiva para la formación ética y la construcción de ciudadanía, supone, por lo tanto, un giro pedagógico y uno didáctico. En lo pedagógico, como señalamos, implica un corrimiento en el protagonismo, que pasa del/de la docente al/a la estudiante. En lo didáctico, se presenta un corrimiento de una enseñanza centrada en contenidos a una enseñanza centrada en los procedimientos y las prácticas que habilitamos en los espacios educativos. Se trata de concebir la enseñanza de la ética y la ciudadanía como la disposición de prácticas, espacios y momentos en los que los/las estudiantes puedan ejercer su libertad, reconocer por sí mismos/mismas, en función de problemáticas suscitadas en estos ámbitos, los conflictos y dificultades de la convivencia democrática, para identificar, en función de sus necesidades, la importancia de consensuar criterios y pautas de conducta recíproca. De esta manera, podemos enseñar ética en el tiempo asignado curricularmente a cualquier espacio o unidad, porque la formación ética, así entendida, reside en los procedimientos y no en los contenidos. En esta concepción, buscamos, por lo tanto, proponer actividades en las que:

- ✓ Los/las estudiantes sean protagonistas.
- ✓ Las problemáticas éticas a resolver provengan, horizontalmente, de las modalidades de actividad implementadas y no, verticalmente, de una decisión unilateral del/de la docente.
- ✓ Los criterios de resolución de conflictos o complejidades surjan de los mismos/las mismas estudiantes, de sus creencias e interacción recíproca.

Sugerencias para la enseñanza

En relación con el rol docente: en esta perspectiva, el/la docente pasa a ocupar un lugar de coordinación y moderación, es decir, abandona el espacio protagónico que tiene en la pedagogía tradicional, sin que ello implique un menor volumen de trabajo. En este sentido, quisiéramos comentar dos tipos de organización de actividades que son muy comunes en la enseñanza de la ética y cuyo análisis es útil para visibilizar la complejidad que supone asumir un rol de coordinación o moderación, cuyo protagonismo reside en los/las estudiantes: el *debate* y el *trabajo colaborativo*.

● El debate

El debate es una estrategia clásica de la enseñanza de la ética; sin embargo, sus resultados en la construcción de ciudadanía deben ser reevaluados a la luz de una sociedad que, como discutimos, está cada vez más polarizada y donde resulta cada vez más difícil dialogar. Surge entonces un interrogante: ¿cómo moderar un debate para que tenga valor en la construcción de ciudadanía?

Para responder a esta pregunta, una buena estrategia es analizar la actividad en pos de **identificar los propósitos de enseñanza**:

1. ¿Para qué vamos a debatir? Se puede debatir para ejercitar la práctica de la argumentación cruzada o como ejercicio para identificar las propias posiciones.
2. ¿Cómo vamos a debatir? Si el propósito es ejercitar el diálogo argumentado, una buena idea puede ser intentar justificar posiciones que no son las propias. En cambio, si la idea es identificar los propios posicionamientos, conviene buscar temáticas que nos interpelen.
3. ¿Cómo queremos construir el debate? En cualquiera de los casos, para evitar que el debate sea un espacio de antagonismo y polarización, sugerimos proponerlo no sólo como un contraste de posiciones, sino de argumentos. Es importante solicitar a los/las estudiantes que identifiquen qué piensan de un tema, qué fundamentos tienen para sostenerlo y acompañarlos/acompañarlas en la elaboración de estos argumentos.



Materiales

- Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. Edere.
- García, L. y Ortega Gutiérrez, J. (2017). *El debate como herramienta de aprendizaje*. En *Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56).
- Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). *Debate y consenso. Nuevas formas de participación*. En *Trabajo colaborativo* (pp. 38-45). Educ.ar SE.

● El trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una estrategia de organización didáctica clásica. Las discusiones recientes sobre este tema, en las ciencias de la educación, señalan la potencialidad que encierra esta modalidad, que resulta congruente con la concepción de enseñanza de la ética que estamos proponiendo. Ello es así en la medida en que la propia diagramación del trabajo colaborativo constituya una fuente de problemas concretos y situados de organización social, que los/las estudiantes deben enfrentar y resolver de manera más o menos equitativa (Ravela y Cardoner, 2019). Compartimos algunas inquietudes a conversar, en cada caso, durante el desarrollo de nuestras propuestas de enseñanza:

- ✓ Desde la perspectiva de la construcción de ciudadanía, ¿qué buscamos en el trabajo colaborativo? Es esperable que los/las estudiantes se enfrenten con autonomía a dilemas sobre cómo organizar y distribuir equitativamente la carga de una actividad. Esto implica revisar algunas ideas tradicionales sobre la evaluación en el trabajo colaborativo (Sagol et al., 2021). Es fundamental dejar de lado el prejuicio vinculado con el sentido común que todavía pervive entre algunos/algunas docentes, según el cual en un trabajo de este tipo "siempre hay alguien que trabaja más".
- ✓ Para que la equidad sea un criterio fundamental a la hora de la organización, es necesario aclarar cuáles serán los criterios de evaluación del trabajo colaborativo. Lo que evaluamos en esta modalidad no es tanto el *resultado*, sino el *procedimiento colaborativo* durante el trabajo. Esto supone la implementación de modalidades de seguimiento (trabajo en formato taller o con herramientas digitales que permitan el seguimiento individualizado de los aportes, como un documento colaborativo con control de cambios o las *wikis* de la plataforma Educativa).



Materiales

- García Cabrera, M^a del M., González López, I. y Mérida Serrano, R. (2012). [Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior](#). *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- Hernández Sellés, N., Muñoz Carril, P. C., y González Sanmamed, M. (2018). [La e-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes](#). *EDUTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (65), 16-28 (392).

- Portal Educar (2015, 28 de agosto). *¿Qué es el trabajo colaborativo?* [Video]. YouTube.

La ciudadanía y los debates en torno al género

El sentido de este núcleo es revisar, a partir de una perspectiva de género, diferentes concepciones de ciudadanía legadas por la tradición filosófica, jurídica y política occidental. Con el objetivo de problematizar sus fundamentos y analizar las tensiones sociales y políticas que implican, proponemos ejes de reflexión y herramientas analíticas en torno a preguntas como: ¿qué formas de inclusión y exclusión de género conllevan nuestras concepciones de ciudadanía? ¿Qué lugares y espacios sociales se les asignaron y/o conquistaron las mujeres?

La ciudadanía, en tanto idea que atraviesa las distintas modalidades de organización política que los grupos humanos conformaron a través de la historia, implicó una doble diferenciación: por un lado, los grupos humanos tendieron a garantizar su propia seguridad mediante su separación de *otros*, aquellos ajenos a dicha comunidad, trazando de esta manera un límite entre "ciudadanos/ciudadanas" y "extranjeros/extranjeras". Por otro lado, internamente, cada grupo se organizó en una estructura jerárquica, que, mediante la asignación de cuotas desiguales de poder entre sus miembros, delimitaba derechos y regulaba la participación en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos (Zolo, 2007). Es a partir de la idea de *fronteras de la ciudadanía* que resulta posible pensar y problematizar las múltiples formas de inclusión y exclusión, tanto externas como internas, que atraviesan a los seres humanos, delimitando así espacios de pertenencia y extranjería, de posesión y privación efectiva de derechos.

Al instituir una línea de demarcación entre los conceptos de ciudadano/ciudadana y extranjero/extranjera, la ciudadanía opera una clausura social hacia el exterior; asimismo, reparte desigualmente los poderes de los seres humanos en una comunidad, al establecer una jerarquía interna de exclusiones/inclusiones de diverso tipo. Las fronteras de la ciudadanía resultan, entonces, dinámicas, en la medida en que se modifican históricamente para incluir o excluir ciertas categorías sociales, a la vez que para determinar las formas de exclusión de aquellas personas definidas como no-ciudadanos/no-ciudadanas.

Las ciudades-estado de la Grecia clásica, lugar de origen del término ciudadanía, constituyen un ejemplo claro de esta doble diferenciación. El ciudadano se opone, en primer lugar, al extranjero, aunque las personas extranjeras no sean todas

iguales: los bárbaros, aquellos *otros absolutos* que no hablaban la lengua griega, se distinguían de los helenos, ciudadanos de otras ciudades-estado, *otros pero cercanos*, ya que compartían una lengua, una religión y una serie de costumbres. Puesto que los bárbaros no se diferenciaban con claridad de los animales –ya que a los ojos de los griegos contaban con escasas dotes morales e intelectuales–, no podían participar de la vida política de la ciudad. Los helenos, por su parte, podían hacerlo, pero en una posición subordinada, la del *meteco* (en la Antigua Grecia significaba hombre libre, miembro de las demás ciudades-estado que habitaba en Atenas), que compartían con las mujeres. De este modo, en la Atenas de la antigüedad clásica –como lo será también posteriormente, en líneas generales, en la república romana–, el cuerpo de ciudadanos era una minoría estrecha que excluía a las mujeres, los esclavos y los extranjeros. Las mujeres, en tanto *figuras de la alteridad*, quedaban por fuera de las fronteras del *nosotros ciudadano* y no podían participar de la vida política.

El máximo exponente de esta concepción clásica de la ciudadanía es Aristóteles, quien en el Libro III de su *Política* afirma que la ciudadanía debe ser concedida solamente a los varones, adultos y libres. Con libres hace referencia también a que, al estar librados de la necesidad de trabajar debido a su riqueza, disponen de las energías intelectuales y del tiempo necesario para dedicarse a los problemas de la ciudad en la *ekklesia* –la asamblea en la que se toman las decisiones políticas fundamentales de la vida en la ciudad-estado–, cultivando de este modo las virtudes políticas, consideradas las más nobles por los griegos. Asimismo, sólo estos ciudadanos tienen la posibilidad de ocupar los cargos públicos más importantes, como jueces, magistrados, sacerdotes.

De este modo, la sociedad griega antigua se organiza en torno al principio de la división sexual en el espacio público de la *polis*, dominado por los varones ciudadanos libres, y el espacio privado del *oikos*, reservado fundamentalmente a las mujeres. Esta diferenciación, rigurosa, y la mayor parte de las veces excluyente, viene acompañada de una jerarquización de los géneros, que se fundamenta en la presunta superioridad biológica, psicológica y ético-política de los varones. Consideradas desde el punto de vista jurídico como menores de edad, las mujeres estaban privadas de los derechos que correspondían a los ciudadanos y, destinadas a la procreación y cuidado de la familia, siendo excluidas de los espacios de participación política y producción intelectual (Gardella y Juliá, 2018).

A partir de la Modernidad, el concepto de ciudadanía pierde su significado de participación en las funciones públicas y el matiz de honorabilidad que estas funciones llevaban implícitas. Ser ciudadano equivale a ser súbdito fiel y obediente del monarca, sujeto a las mismas leyes y costumbres, con independencia de las diferencias de religión, lengua u origen étnico. Es con las grandes revoluciones burguesas del

siglo XVII y XVIII, y en particular con la Revolución Francesa, que se afirma la concepción moderna de ciudadanía como igualdad jurídica y política de todos los ciudadanos, sujetos de derecho, detentando la soberanía popular. Todos los miembros de la nación –concepto que será también central para la definición de ciudadanía– tienen igual derecho al voto para ser elegidos o elegir a sus propios representantes en los parlamentos o asambleas deliberativas. La exclusión que permanecerá como obvia y natural será la que respecta al género femenino: nuevamente, sólo los varones adultos estarán en condiciones de traspasar las fronteras de lo doméstico, para incorporarse plenamente a la vida política de los estados.

El ideal moderno de "universalidad de la ciudadanía", que inauguran las obras de autores como John Locke y Jean Jacques Rousseau, es –a todas luces– desmentido por las modalidades concretas de organización que adoptan las instituciones políticas en la Europa liberal y capitalista del siglo XIX: en la práctica, los ciudadanos de pleno derecho son solamente aquellos varones propietarios que demuestren ser instruidos, es decir, no ser analfabetos.

Por su parte, en Latinoamérica, las restricciones censitarias a la ciudadanía fueron moneda corriente durante la organización de los Estados nacionales y hubo que esperar al siglo XX para que los varones pudieran participar de la ciudadanía sin estas restricciones –aunque en Brasil se mantuvo el impedimento del voto a los analfabetos hasta la reforma constitucional de 1988–. Respecto de las mujeres, Ecuador, país pionero en el sufragio femenino latinoamericano en 1929, concedió el derecho a votar sólo a las mujeres que pudieran demostrar instrucción. Por su parte, Brasil otorgó este derecho en 1932, pero alcanzaba sólo a las empleadas públicas alfabetizadas (Barrancos, 2011).

En la mayoría de los países latinoamericanos, las mujeres obtuvieron derechos políticos antes de que sus derechos civiles fueran reconocidos y respetados. Mientras las luchas de los movimientos sufragistas permitieron que las latinoamericanas pudieran participar en los procesos electorarios durante la primera mitad del siglo XX, ellas no lograron, por décadas, ejercer derechos plenos sobre sus bienes materiales, sus decisiones reproductivas ni respecto del acceso a un trabajo remunerado. En la mayoría de los países, las mujeres encontraban diversos obstáculos para el ejercicio pleno de derechos ciudadanos –tanto dentro, como fuera de los ordenamientos legales–. Fue recién después de obtener el derecho a votar que las mujeres comenzaron a ejercer la tutoría sobre sus hijos/hijas o a administrar sus bienes en forma independiente.

Desde el mismo momento histórico de configuración del ideal moderno de ciudadanía, la problemática acerca de la inclusión de las mujeres en la comunidad política constituye uno de los ejes centrales del debate político del feminismo. En

este sentido, en la matriz moderna de ciudadanía hay dos cuestiones fundamentales sometidas a discusión a lo largo de los siglos siguientes: por un lado, la cuestión de quién es el ciudadano; y por otro, la distinción y jerarquización entre lo público y lo privado.

¿Quién es el ciudadano? La cuestión del sujeto en la Modernidad

La filosofía política moderna implica una nueva manera de pensar al ciudadano: es considerado un individuo autónomo. El modo en el que dichos individuos logran constituir una organización política es a través de un pacto o *contrato social*: los elementos aglutinantes del conjunto social ya no son la comunidad ni la tradición, sino el individuo y el consentimiento.

Para uno de los pensadores más importantes de este momento histórico, John Locke, el individuo, antes que nada, es propietario de sí mismo. La propiedad, en cuanto *property in his own person*, se entiende en términos de capacidad de someter a un disciplinamiento a los propios impulsos, condición fundamental de la disposición del individuo al trabajo, que representa, a su vez, el presupuesto de la apropiación legítima de los bienes materiales: la fuente del derecho de propiedad será el trabajo. Es esta capacidad específica de autodisciplinamiento la que constituye el distintivo antropológico fundamental del individuo que Locke (1956) considera ciudadano:

Si la libertad consiste en desentenderse de la conducta de la razón, y en carecer del freno del examen y del juicio, que nos impide elegir o hacer lo peor; si, digo, en eso consiste la verdadera libertad, entonces sólo los locos y los tontos son hombres libres. Sin embargo, no creo que nadie querría ser loco por amor a esa libertad, a no ser que ya lo fuera. (p. 245)

Podemos observar que este modo de concebir al ciudadano instituye un conjunto de fronteras de la ciudadanía, a través de la aparición de dos figuras: el loco y el pobre indisciplinado, figuras que son expulsadas hacia los márgenes exteriores de la ciudadanía moderna y destinadas a los nuevos espacios de encierro, característicos de los inicios de la Modernidad (Foucault, 1976).

El doble significado que la propiedad asume en Locke (propiedad de sí mismo y propiedad de los bienes materiales) constituye la matriz a partir de la cual se establecen las fronteras de la ciudadanía en las décadas siguientes. Los dos principales límites que los regímenes censitarios liberales del siglo XIX defienden, frente a la progresiva expansión del derecho al voto y de los derechos políticos de la ciudadanía, son la *propiedad* y la *cultura*: disponer de bienes y estar instruido, alfabetizado. Con respecto a las mujeres, un ulterior límite de la ciudadanía se establece en relación con el género: la mujer es considerada naturalmente predispuesta a la sujeción al varón puesto que no comparte (o lo hace en un grado menor), la capacidad de auto-

disciplinamiento, que constituye un elemento central de la concepción moderna de individuo.

Así, en las teorías clásicas del contrato social, el sujeto presupuesto es un individuo auto-disciplinado, libre de ataduras corporales, afectivas o relacionales, un átomo social que trasciende las particularidades y las diferencias. Este individualismo abstracto requiere la exclusión de lo otro, de los afectos, de los cuerpos, de lo privado, por lo que son los varones aquellos sujetos capaces de adquirir la imparcialidad y la abstracción requeridas para el ejercicio de la ciudadanía. Las mujeres, en cambio, representan el desorden de lo privado, la identidad concreta y no universalizable. El contrato político se constituye sobre la diferencia sexual, y así la ciudadanía, supuestamente universal y abstracta, deviene particular y concreta. Se trata de un universalismo excluyente, invisibilizador, ya que identifica las experiencias de un grupo específico de sujetos –varones blancos y propietarios– como si fueran las experiencias de los humanos en general, dejando de lado a una multiplicidad de sujetos que no comparten las características requeridas por esa idea de individuo (Sánchez Muñoz, 2004).

Lo público y lo privado

Otro de los ejes centrales que la concepción liberal-moderna de ciudadanía nos legó, en tanto matriz que aún hoy articula nuestras prácticas y representaciones, es la distinción y separación de dos esferas fundamentales de la vida humana: la *pública* y la *privada*. Estos grandes espacios existenciales expresan y reproducen una demarcación interna –una frontera– en la que, por un lado, las mujeres son identificadas con lo privado, la naturaleza y la desigualdad, mientras que, por otro, los hombres son relacionados con lo público-político, la cultura y la igualdad:

De este modo, los varones tienen el destino de ser regentes de las instituciones políticas, administradores y productores () las mujeres, por su parte, tienen como función principal ser reproductoras, custodias de los hogares, asistentes de sus cónyuges, cuidadoras de la prole, amparadoras de lo doméstico. La familia, preservada de las tormentas de la sociedad política, queda al margen de los intereses públicos. (Barrancos, 2011, pp. 28-29)

Esta división tajante entre las esferas de la vida humana, que la concepción liberal tendía a separar, obstaculiza la comprensión de las continuidades e interconexiones entre las estructuras sociales de poder que atraviesan ambas esferas. En este sentido, los estudios de género buscan el reconocimiento de los modos específicos a través de los cuales las relaciones de poder operan también al interior de las relaciones personales y familiares, correspondientes a la esfera privada, del mismo modo que lo hacen en las relaciones sociales más impersonales, propias de la es-

fera pública. Esto permitió analizar e interpelar la exclusión de las mujeres de la vida pública, su subordinación a la familia y la sociedad, y la forma en que unas y otras se conectan y se potencian entre sí. A la vez, ha sentado las bases para cuestionar y promover alternativas a una concepción de ciudadanía basada en un ideal masculino del individuo (Ríos Tobar, 2007).

La ciudadanía política y el movimiento de mujeres

En nuestro país, desde fines del siglo XIX, las mujeres comenzaron a reclamar colectivamente por sus derechos. Las anarquistas fundaron y sostuvieron publicaciones específicas como *La voz de la mujer* (1896), desde las que tematizaron la opresión que sufrían en el espacio doméstico y pusieron en circulación ideas disruptivas, como el *amor libre* y el control de la natalidad. Como no estaban interesadas en la política estatal, no se movilizaron para reclamar el derecho a votar, demanda que sí fue impulsada por grupos de mujeres socialistas. A partir de la época del primer centenario, animaron varias organizaciones y eventos gremiales femeninos, y en 1918 participaron en la creación de la Unión Feminista Nacional, desde la que Alicia Moreau de Justo, entre otras de sus integrantes, desarrolló una intensa lucha por el derecho al sufragio. Julieta Lantieri se destacó también en ese frente y creó, por entonces, el Partido Feminista Nacional. Numerosas iniciativas de este tipo florecieron en la década del 20 y en la siguiente. Como parte de esta movilización y agitación política, en 1919 un diputado radical presentó en el Congreso, por primera vez, una propuesta de voto femenino que no prosperó (posteriormente, en 1932 conseguiría media sanción en la Cámara de Diputados, pero sería rechazada en la Cámara de Senadores). En cambio, por iniciativa de los socialistas, el congreso aprobó en 1926 una ley que terminaba con la inferioridad civil de las mujeres. A partir de ese momento, dejaron de estar obligadas a pedir autorización a sus maridos para estudiar, comerciar o iniciar juicios, y los varones perdieron el derecho a administrar los bienes de sus esposas; sin embargo, la patria potestad siguió siendo exclusivamente masculina hasta 1985 (Adamovsky, 2021).

En 1947, el Congreso finalmente sancionó la Ley del voto femenino N° 13010. Las primeras elecciones nacionales en las que participaron las mujeres fueron las presidenciales de 1951. El Partido Peronista Femenino obtuvo 23 bancas en la Cámara de Diputados, 6 en la de Senadores y otras 77 en las legislaturas provinciales. Era la primera vez que las mujeres accedían a cargos de esa importancia y sólo pudieron hacerlo las militantes peronistas: la Unión Cívica Radical no postuló a ninguna mujer, mientras que los otros partidos lo hicieron en posiciones en las que difícilmente podían resultar electas.

En este breve recorrido histórico, podemos apreciar diferentes hitos de una práctica efectiva de ciudadanía activa por parte de mujeres, a las que, paradójicamente, se les negaba el estatus de ciudadanas. Lo que la dimensión jurídica restringía, en el plano de las normativas estatales, era afirmado *performativamente* por las mujeres, quienes ejercían, en la práctica, sus derechos. El reclamo por los mismos derechos políticos que los varones, es decir, por una ciudadanía plena y no de segundo orden, implicaba un *como si*, como si ya se contara con estos derechos. Y es que era efectivamente así. Las estrategias de lucha que se llevaron a cabo y el repertorio de acciones desplegadas en pos de conquistar este derecho inexistente consistieron, justamente, en un ejercicio efectivo: acciones colectivas, mitines, manifestaciones públicas, proyectos de ley, debates. Asumían, entonces, una plena participación en la vida política:

Y desde el momento en que los sectores políticos más conservadores tuvieron que discutir con ellas sobre su reclamo, ya habían dado el primer paso irreversible: reconocerlas como interlocutoras políticas. Por supuesto que tales derechos necesitaban de una formulación jurídica (tal fue el objetivo del reclamo), así como requería (y lo sigue requiriendo hoy) un reconocimiento ético de la igual dignidad humana, pero tal derecho tuvo su existencia concreta desde el momento en que se puso en ejercicio a partir de una acción ciudadana participativa y colectiva. (Torres, 2009, p. 94)

Esto nos permite pensar que la ciudadanía está más vinculada con la acción colectiva para la defensa y ampliación de los derechos, que con los códigos y normativas jurídicas, dimensión sin duda alguna importante, pero que no agota la totalidad de lo que ella implica. En este sentido, la ciudadanía como categoría política expresa –tanto en las fronteras externas como internas– las tensiones y los equilibrios en las relaciones de poder existentes en una sociedad determinada, en un momento dado. El sistema de inclusión/exclusión propio del estatus de ciudadanía no es de carácter lógico sino histórico, y las fronteras que separan *el adentro* y *el afuera* resultan objeto de diversas luchas sociales (Villavicencio, 2005). Al delimitar jurídicamente una determinada idea de ciudadano y un cierto modelo de derechos y deberes, cada época histórica busca cristalizar, a nivel de las normas jurídicas, las relaciones sociales que la constituyen. Sin embargo, más allá del establecimiento de una frontera, la ciudadanía implica una acción que, al mismo tiempo, rompe con los lugares y las funciones asignadas, propiciando un nuevo reparto de lo dado, de los poderes y atribuciones prefijadas. Las luchas por la inclusión y por el reconocimiento, tanto de las mujeres por sus derechos políticos, como las de los trabajadores por los derechos sociales o las de las diversas comunidades por el reconocimiento de su identidad cultural, definen lo político como la acción colectiva que rompe los equilibrios establecidos y obliga a repensar nuevamente las fronteras constituidas.

Más allá de las discusiones teóricas, en el plano del acceso efectivo al cumplimiento de los derechos ciudadanos, puede advertirse que la incompletud de la ciudadanía se hace evidente en el mecanismo transhistórico de naturalización de la desigualdad entre los géneros, que contiene, a su vez, el reverso de *imposible naturalización* constituido por las sexualidades divergentes, percibidas como una fisura al supuesto orden natural (Barrancos, 2011). Aquellos/aquellas que presentan identidades sexo-genéricas disonantes en relación al binarismo de género (homosexuales, lesbianas, transexuales, travestis, transgéneros, intersexuales), se entrecruzan con sectores socialmente marginalizados, cuya falta de ciudadanía es una expresión de las desigualdades de clase, así como sucede con poblaciones originarias y migrantes de países latinoamericanos, configurando un amplio espectro de formas de exclusión que multiplican las fronteras y figuras de la ciudadanía de segundo orden hacia el interior de los Estados.

Quisiéramos cerrar este apartado con una serie de preguntas abiertas para discutir con los/las estudiantes: ¿qué fronteras son las que delimitan hoy la ciudadanía? Desde el punto de vista jurídico, ¿en qué sentido podemos hablar de sujetos formalmente iguales que son, sin embargo, "no ciudadanos" desde el punto de vista político o socio-cultural? ¿Cuáles son los marcos normativos que existen actualmente y que obstaculizan el efectivo ejercicio de los derechos por parte de todos/todas?, ¿cuáles son aquellos que habilitan el ejercicio de la ciudadanía? ¿Cómo se tensionan las leyes, el ordenamiento jurídico, con las realidades concretas en las que se desenvuelven los sujetos e identidades sexo-genéricas disidentes? ¿Cuáles son las relaciones de poder que subsisten, impidiendo el libre ejercicio de la ciudadanía? ¿Cuáles son aquellas que se modificaron para hacer posible una práctica ciudadana más igualitaria?



Materiales

- Argentina. Ministerio de Cultura (2018). *El recorrido hacia el voto femenino en Argentina*.
- Canal Encuentro (2011, 25 de enero). *Mujeres, lo personal es político - Vida cotidiana (capítulo completo)*. [Video]. YouTube.
- Argentina. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2023). *Participación política con perspectiva de género y diversidad*. Editorial MinGéneros. <https://editorial.mingeneros.gob.ar:8080/xmlui/handle/123456789/37>

- **Gorza, A. y Valobra, A.** (Eds.). (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/147>

Actividades sugeridas

- ✓ Un recurso posible para trabajar con este tema es la película *Sufragistas* (Gavron, 2015), que relata las vicisitudes de un conjunto de mujeres trabajadoras involucradas en el movimiento a favor del sufragio femenino en Inglaterra, entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. El film permite acercarse a las formas de organización, las estrategias de lucha y las dificultades que enfrentaron.

A continuación, compartimos algunas consignas que podrían proponerse a los/las estudiantes luego del visionado:

- Dialogar acerca de los argumentos que se ponen en juego, a lo largo del film, para rechazar el voto femenino y, en contraposición, cuáles se utilizan para sostener su legitimidad.
- Seleccionar escenas en las que se hagan evidentes situaciones vinculadas al no cumplimiento de derechos civiles y políticos de las mujeres.
- De acuerdo con lo discutido en clase acerca de las luchas por la conquista de derechos, elaborar un texto que explique cómo se desarrolla esta lucha en el caso del movimiento sufragista en Inglaterra (tener en cuenta los conceptos de "naturaleza combinada de la ciudadanía", "inscripción como modo de efectivización", conflictos, violencia, relaciones de poder, "ensanchamiento del régimen").
- Respecto de los planteos sobre las dimensiones de la ciudadanía, ¿en qué sentido puede afirmarse que las mujeres de la Inglaterra de comienzos del siglo XX son ciudadanas de segundo orden o extranjeras (en relación con la dimensión socio-cultural de la ciudadanía)?, ¿qué situaciones/escenas de la película así lo evidencian? Presentar y analizar al menos dos ejemplos.
- En relación con los aportes de Torres (2009), ¿en qué sentido la lucha de las sufragistas inglesas puede considerarse un ejemplo histórico de una ciudadanía activa, entendida en tanto actividad colectiva? Desarrollar un texto que explique esta vinculación.

- ✓ Otra forma de abordaje del tema es a través del documental *Sucesos argentinos* (Argentina, 1947). Se trata de una representación de los debates realizados en el Congreso de la Nación con motivo del tratamiento de la ley que estableció el voto femenino obligatorio en todo el país. Las intervenciones están basadas en las actas de las discusiones que se llevaron a cabo en dichas sesiones. Compartimos algunas consignas que se pueden proponer para trabajar con los/las estudiantes:
 - Dialogar en torno a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los argumentos que despliegan los legisladores para abogar a favor del derecho al voto femenino?, ¿cuáles para rechazar la iniciativa? ¿Qué lugar tiene lo biológico en la determinación de la inviabilidad del voto de las mujeres?, ¿intervienen razones de índole médica, fisiológica, psicológica?
 - Elaborar un texto en el que expliquen de qué manera la distinción entre lo público y lo privado se tensiona en los discursos de los legisladores.
 - Reflexionar acerca de qué manera se enuncia la idea de la constitutiva incapacidad de autodisciplinamiento de las mujeres, en tanto obstáculo para su incorporación plena en la vida política del Estado.
 - Realizar una intervención en un mural colaborativo digital ((puede ser en un *padlet*) en el que se organice un diálogo sobre diversos temas, por ejemplo: una columna para los argumentos sociales, otra para los biológicos, otra para los psicológicos, etc.
 - Escribir un texto que distinga lo público y lo privado, y compartirlo en este mismo espacio colectivo. Por último, a modo de conclusión, incorporar un audio con reflexiones acerca de la incapacidad de autodisciplinamiento de las mujeres.
- ✓ Otro recurso posible es el documental *Sufragistas. Pioneras de las luchas feministas* (Canal Encuentro, 2017). Allí, la actriz Muriel Santa Ana interpreta a cuatro impulsoras de la igualdad de derechos civiles y políticos, y de la autonomía de las mujeres: Julieta Lanteri, Carolina Muzzilli, Alfonsina Storni y Salvadora Medina Onrubia. Sus historias y el relato de especialistas reconstruyen los desafíos, luchas y demandas de las mujeres argentinas en las primeras décadas del siglo XX. A continuación, ofrecemos algunas consignas que podrían guiar el tratamiento del tema:
 - De acuerdo con lo narrado en el documental, elaborar una lista de los derechos civiles y políticos que les eran negados a las mujeres y reflexionar: ¿en qué medida dichas exclusiones pueden considerarse como fronteras internas de la ciudadanía?

- Dialogar acerca de las estrategias de lucha que desplegaron las protagonistas del documental.
- Elegir una de las protagonistas e investigar su biografía. Elaborar un informe para socializar con sus compañeros/compañeras.
- Elaborar el guión de un *podcast* que recupere las estrategias de lucha de cada una de las protagonistas del documental. Luego de una primera escritura de este texto, el/la docente puede hacer una devolución acerca de las correcciones del guión, señalando ciertos aspectos a tener en cuenta, como su extensión, la música de fondo, etc. Finalmente, para su socialización, compartir el *podcast* en *Spotify*, eligiendo colectivamente el nombre del canal y el orden de cada capítulo.

A modo de cierre

En el transcurso de este recorrido visitamos algunas de las problemáticas nuevas, que suscitan recientes transformaciones sociales, a la vez que revisitamos, con nuevas lentes, temáticas clásicas de la enseñanza de la ética. Revisar y rumiar, a la luz de nuevas preocupaciones, los temas fundamentales (como la ciudadanía) o las estrategias didácticas ya tradicionales (como el debate o el trabajo colaborativo), resulta una materia fértil para el ejercicio de la imaginación pedagógica. Se trata de un ejercicio apropiado para aproximarse a las problemáticas y transformaciones sociales y políticas actuales que inciden en la ciudadanía, temáticas a las que apunta la construcción de este espacio curricular.

Ya sea proponiendo actualizaciones teórico-metodológicas para potenciar nuestra caracterización y posicionamiento pedagógico y político en relación con la democracia en la sociedad contemporánea, o a través del examen crítico de enfoques didácticos y dilemas culturales instalados, de una u otra forma, el propósito perseguido por este itinerario fue acompañarlos/acompañarlas, colegas, en este ejercicio de volver a pensar las propias prácticas de enseñanza de Ética y Construcción de Ciudadanía. Sin embargo, el desafío de volver a inventar, a partir de problemáticas situadas, las diferentes dimensiones de nuestras prácticas de enseñanza no puede, por supuesto, agotarse en un texto. La invitación es a profundizar, extender y diversificar los recorridos, temas, enfoques, materiales y actividades que posibiliten una formación ética y una construcción de ciudadanía que, en el Nivel Superior y en la modalidad combinada, esté a la altura de los desafíos de los tiempos que corren.

Bibliografía

- Adamovsky, E. I. (2021). *Historia de la Argentina. Biografía de un país*. Crítica.
- Aharonian, A. (2023). *El asesinato de la democracia*. CICCUS.
- Allidiere, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Biblos.
- Aruguete, N. y Calvo, E. (2023). *Nosotros contra ellos. Cómo trabajan las redes sociales para confirmar nuestras creencias y rechazar las de otros*. Siglo XXI.
- Aruguete, N. y Calvo, E. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos. Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Siglo XXI.
- Ávila Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), 215-234.
- Barcenas Barajas, K. (2022). *Movimientos antigénero en América Latina. Cartografías del neoconservadurismo*. UNAM.
- Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana*, XLI(1-2), 23-39.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, M. (2023). Sarmiento, la educación sexual integral y el adoctrinamiento. *Gloria y loor y Revista Zoom*. <https://www.gloriayloor.com/sarmiento-la-educacion-sexual-integral-y-el-adoctrinamiento-escolar/>
- Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2022). *El entorno digital. Breve manual para aprender como vivimos, aprendemos, trabajamos y pasamos el tiempo libre hoy*. Siglo XXI.
- Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. Edere.
- Córdoba. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Cortina, A. (2021). Periodismo ético en tiempos de polarización. *Cuadernos de periodistas*, (43), 9-18. <https://www.cuadernosdeperiodistas.com/periodismo-etico-en-tiempos-de-polarizacion/>
- Deleuze, G. y Guattari (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

- Feierstein, D. (2018). *Los dos demonios (recargados)*. Marea Editorial.
- Fernández Casadevante, J. L. (2022). ¿Adoctrinamiento ecosocial en las aulas? *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/ultima-llamada/adoctrinamiento-ecosocial-educacion_132_8998806.html
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- García, L., y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En *IX Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, (8), 48-56.
- García Cabrera, M. del M., González López, I. y Mérida Serrano, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109.
- Gardella, M. y Juliá, M. (2018). *El enigma de Cleobulina. Traducción de testimonios, acompañada de estudio preliminar, notas y apéndice*. Teseo.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En P. Gentili (Ed.), *Códigos para la ciudadanía*. Santillana.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Siglo XXI.
- Hernández Sellés, N., Muñoz Carril, P. C., y González Sanmamed, M. (2018). La e-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 16-28 (392). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.997>
- Illouz, E. (2020). *El fin del amor. Una sociología de las elecciones negativas*. Katz.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), 20-26, Universidad Nacional del Litoral.
- Kohan, W. (2000). La formación ética como práctica de la libertad. En P. Gentili (Ed). *Códigos para la ciudadanía*. Santillana.
- Landau, M. (2012). ¿Qué significa construir ciudadanía? Procesos históricos e ideales normativos. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), 6-13.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>

- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Traficantes de sueños.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Narodowsky, M. (2020). ¿Por qué no hay adoctrinamiento escolar en la Argentina? *Cenital*. <https://cenital.com/por-que-no-hay-adoctrinamiento-escolar-en-la-argentina/>
- Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). Debate y consenso. Nuevas formas de participación. En *Trabajo colaborativo* (pp. 38-45). Educ.ar SE. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005407.pdf>
- Pinto, M. (2022). Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles. *Propuesta educativa*, (58), 80-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852022000200080&lng=es&tlng=es
- Ravela, P. y Cardoner, M. (2019). *Transformando las prácticas de evaluación a través del trabajo colaborativo*. Grupo Magro Editores.
- Ríos Tobar, M. (2007). Género, ciudadanía y democracia. En AAVV, *Democracia / Estado / Ciudadanía*. PNUD.
- Rodríguez, O. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías. *Psicología de las adicciones*. 1 (2). 2-11.
- Ruocco, J. (2023). *¿La democracia en peligro? Cómo los memes y otros discursos marginales de internet se apropiaron del debate político*. Paidós.
- Saad, M. R. del V. (2020). Pensando las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio en tiempos de pandemia. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 70-79. <http://revistas.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/22>
- Sagol, C., Magide, B., Rubini, F. y Kantt, C. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender. Escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar SE.
- Sánchez Muñoz, C. (2004). La difícil alianza entre ciudadanía y género. En Pérez Cantó, P. (Ed.) *También somos ciudadanas*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Schujman, G. (2007). "Concepciones de la ética y la formación escolar. I. Siede y G. Schujtman (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique.
- Siede, I. (2007). La función política en la escuela en busca de un lugar en el curriculum. En G. Schujman e I. Siede (Comps), *Ciudadanía para armar. Aportes a la formación ética y política*. Aique.
- Siede, I. (2013). Hemos inventado una ciudadanía escolar sin política. En *Revista Educar*, 41, ICIEC-UEPC. <https://revistaeducar.com.ar/2013/09/15/hemos-inventado-una-ciudadania-escolar-sin-politica/>
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anti-corrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo XXI.
- Torres, S. (2009). Ciudadanía y Derechos Humanos. En A. Correa (Coord.), *Actualización en Derechos Humanos. Para una lectura y reflexión de las prácticas*. UNC, Córdoba.
- Trilla Bernet, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 7.
- Van Eemeren, F. (2019). *Teoría de la argumentación. Una perspectiva pragmatialéctica*. Palestra ediciones.
- Veyne, P. (2009). *Foucault. Pensamiento y vida*. Paidós.
- Villavicencio, S. (2008). Ciudadanía. En H. Biagini y A. Roig, *Diccionario del pensamiento alternativo*. Biblos.
- Zolo, D. (2007). Ciudadanía, historia de un ideal. *Metapolítica*, 56.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada