



# *Formación ciudadana con perspectiva de género en el nivel secundario: análisis de una clase con foco en la ESI*

*ESPIÑEIRA, Brenda Daiana. UBACyT “Formación ciudadana en escuelas secundarias”  
Directora: Dra. Anahí Mastache - Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho - UBA. [bdespineira@derecho.uba.ar](mailto:bdespineira@derecho.uba.ar)*

---

*Eje: Abordajes y problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación. Tipo de trabajo: ponencia*

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: formación ciudadana – nivel secundario – perspectiva de género – ESI – didáctica*

## *› Resumen*

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT “Formación ciudadana en escuelas secundarias”. En el mismo se analizan algunas estrategias didácticas desplegadas en una clase observada de Formación Ética y Ciudadana en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entendemos que para llevar adelante una formación ciudadana con perspectiva de género se deben incorporar estrategias pedagógico didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades de las ciudadanías inclusivas actuales y que no perpetúen lógicas patriarcales propias de una ciudadanía de los orígenes del Estado argentino. Para ello, se analizarán las potencialidades de la misma en ese sentido y los desafíos pendientes realizando algunas propuestas con foco en la ESI.

## *› Presentación*

En los orígenes de la conformación del Estado argentino, la formación de ciudadanía estuvo asociada al rol del Estado, siendo las instituciones escolares las que asumieron dicha tarea. Particularmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 del año 1884 que estableció la educación primaria laica, gratuita y obligatoria, dicha función estadual puso el foco en la construcción de un ciudadano nacional, imponiendo que la futura ciudadanía aprenda una lengua común, su historia, geografía y la consecuente legitimación de un Estado incipiente (Tenti Fanfani; 2021). En dicho momento histórico la meta era unificar la diversidad cultural en el territorio, creando una identidad nacional propia (Siede; 2013). Esa identidad se asoció a la

construcción de un sujeto ciudadano con características determinadas y homogéneas, desprovistos de las especificidades propias de las olas de inmigración que el país recibió durante décadas y de las especificidades propias de los pueblos originarios que habitaban el territorio con anterioridad<sup>1</sup>. Las instituciones escolares así desplegaron estrategias pedagógico didácticas orientadas a la formación de ese tipo de sujeto ciudadano: se impartía a través del adoctrinamiento - lecturas, discursos- y del disciplinamiento –normativa, formación de hábitos- (Siede; 2013). Dichas estrategias respondían a una lógica androcéntrica que era propia de esta época histórica: el ciudadano a formar para habitar el espacio público era varón, blanco, adulto, con determinado patrimonio, y debía cumplir una función muy específica como votar o tomar las armas en defensa de la patria. Para el caso de las mujeres, también se las asoció a una función determinada que era distinta pero a la que se le destinaron las mismas estrategias de enseñanza (a través del disciplinamiento acerca de lo que era considerado una “buena madre y esposa”).

En la actualidad, luego de la reforma constitucional de 1994 y la consecuente incorporación de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, el Estado tiene la obligación de transversalizar a lo largo de todo el sistema educativo la perspectiva de género y ello incluye a la formación de ciudadanía en el nivel secundario. Así, formar ciudadanías con perspectiva de género para el presente siglo requiere repensar nuevas estrategias didácticas diferentes de las utilizadas en ese momento fundacional (y que luego se continuaron utilizando quedando resabios de ese tipo de enseñanza), para propiciar la incorporación de habilidades de participación en clave de género y Derechos Humanos. Así, se vuelve fundamental la formación desde una didáctica y pedagogía feministas que promuevan desde los espacios escolares prácticas concretas que ayuden a lograrlo. Como se analizará en el presente trabajo, el docente de la clase observada utilizó estrategias orientadas a formar ciudadanías críticas, realizando integración de contenidos con casos de la realidad política actual, proponiendo preguntas de análisis y comparación entre partidos políticos, invitando a que elaboren ensayos de análisis por las elecciones legislativas, entre otros. Por otro lado, quedan aún desafíos pendientes en relación con la formación de ciudadanías con perspectiva de género, sobre todo en relación con la participación activa de lxs estudiantes. La propuesta que traemos en ese sentido es incorporar estrategias poniendo el foco en la ESI, por ejemplo, promoviendo estrategias indirectas que promuevan la participación activa de lxs estudiantes, así como también una mirada que habilite a pensar críticamente las

---

<sup>1</sup> Para profundizar sobre este tema ver Siede (2007).

condiciones de producción de la normativa social visibilizando las sexualidades como dimensiones constitutivas de las relaciones de poder que operan de forma desigual en el grado de autonomía de lxs estudiantes (Zattara; 2019: 20).

› **Objetivos**

Los objetivos serán: a) realizar una breve historización comparativa sobre la formación de ciudadanía en los orígenes del Estado argentino y en la actualidad; b) realizar una conceptualización sobre las dimensiones de una formación de ciudadanía con perspectiva de género y estrategias didácticas posibles para su enseñanza con foco en la ESI; c) reflexionar acerca de algunas prácticas pedagógico didácticas llevadas adelante en una clase de Formación ética y ciudadana de una escuela secundaria de Buenos Aires y, d) analizar los modos en que dichas prácticas promueven la incorporación de una perspectiva de género y los desafíos pendientes.

› **Materiales y métodos**

La investigación de referencia se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos (Goetz & Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Woods, 1987) y aborda un área de relativa vacancia: la formación para la ciudadanía y para la convivencia con perspectiva de género con un enfoque en las estrategias didácticas llevadas adelante por el docente. La principal fuente de datos es la observación de clases. El análisis recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000). El material empírico utilizado corresponde a una observación que se llevó adelante en septiembre de 2017 en un curso de tercer año del nivel secundario de un Liceo Militar de la Ciudad de Buenos Aires. La clase observada es de la asignatura específica de formación de ciudadanía, denominada “Formación ética y ciudadana”, de 4 horas cátedra de duración semanal. El tema de la clase es “Partidos Políticos”, y es la segunda en la que continúan trabajando ese tema.

La clase observada permite realizar un análisis de las estrategias didácticas utilizadas por el docente, y dar cuenta de las formas en que contribuyen a la formación de ciudadanía con perspectiva de género. Asimismo, resulta también posible analizar las intervenciones que, desde una perspectiva de género, resultan sesgadas y abonan a una formación ciudadana hegemónica propia de siglos pasados.

› ***La formación de ciudadanía en las escuelas: del ciudadano homogéneo y excluyente a las ciudadanías diversas e inclusivas***

*La formación ciudadana en los orígenes del Estado argentino: educar para homogeneizar y excluir*

El surgimiento del concepto de *ciudadano* pertenece a la modernidad. Podemos situar su nacimiento en la Revolución Francesa, momento en que se comienza a construir un límite al poder del Estado como consecuencia del movimiento de la Ilustración. El dictado de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789) permitió un gran paso en lo que a conquista de derechos se refiere: derechos “en igualdad” para todos los hombres. Es en ese momento cuando se produce un gran salto en la conquista de la condición de ciudadano, expresando un ideal de vida compartido (Bermudo Ávila 2010:178).

Sin embargo, dicha declaración de derechos no fue pensada para todos: el ideal de “universal” ciudadano estaba acotado a sujetos con ciertas características: varón, blanco, propietario, adulto, heterosexual. Las mujeres, por ejemplo, quedaban exceptuadas de la condición de ciudadanía y los argumentos para no incluirlas respondían a cuestiones basadas en el sexo biológico: mientras los varones poseían ciertas características que fueron asociadas al desempeño de la función pública del ciudadano, las mujeres poseían otras que, según esta visión, no tenían la misma “jerarquía” para dicha función. Esta dicotomía del par<sup>2</sup> nos permite pensar la invisibilización de las mujeres en el ejercicio de la ciudadanía clásica. En el pensamiento ilustrado de la revolución, quienes eran “merecedores” de la titularidad y ejercicio de los derechos eran quienes, según esta mirada, tenían la capacidad de razonar. Lo que trajo como consecuencia es que se avalara la diferenciación de estos dos mundos, el público y el privado. En el mundo de lo público los ciudadanos eran el sujeto “universal”, con características que homogeneizaban todo tipo de

---

<sup>2</sup> “Esto que llamamos dicotomía, estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada. Esto no sería problema para nosotras las mujeres si no fuera porque ese par está sexualizado. (...) El problema es que si se requiere para algo ser racional, entonces inmediatamente se piensa en un varón, porque las mujeres están estereotipadas como emocionales. (...) Si se demanda algo en la vida privada, vamos a pensar en una mujer, porque los hombres están ubicados en la vida pública y nosotras estamos estereotipadamente puestas en la vida privada. (...) Otra cosa que hay es una jerarquización de ese par. (...). Al jerarquizar el par de conceptos, estamos reforzando la jerarquización entre los sexos, porque el par está sexualizado. Entonces si tenemos un estereotipo de lo que es un varón y un estereotipo de lo que es una mujer y además jerarquizamos esas categorías, estamos jerarquizando reforzadamente a las mujeres con respecto a los varones en una inferioridad. (...) El estereotipo sirve para ocultar el sexismo: dicen “no” porque tiene un rasgo (emocionalidad, particularidad, subjetividad) que es inferior. Un rasgo que se define como femenino y que culturalmente consideramos como un rasgo disvalioso”. (Maffía 2004:3)

diferencias, sujetos con la capacidad de razón que requería ese mundo público, invisibilizando de esta manera, a todas aquellas personas que no respondieran a este ideal, entre otrxs, a las mujeres<sup>3</sup>, “restando a la vida doméstica cualquier interés para la vida pública, la producción mercantil o la teoría social y política” (Carrasco, 2001, p. 52). De esta manera, el ingreso de las mujeres a la sociedad civil y al ejercicio de derechos de ciudadanía, sólo estaba dado por la “validación” de un varón: sea a través del matrimonio en caso de una mujer casada, a través de la relación paternal si era soltera, e incluso a través del paternalismo que configuraba la iglesia en caso de ser monjas. En palabras de Pateman:

La contradicción entre la premisa de la libertad y la igualdad individuales y la conclusión de la base convencional de la autoridad, con el supuesto de que las mujeres (esposas) están sometidas por naturaleza, ha pasado inadvertida desde entonces. Tampoco se ha advertido que, en el supuesto de que las mujeres estén sometidas por naturaleza o de que nazcan sometidas, entonces todo lo que se diga sobre su consentimiento o aceptación de esta situación resulta redundante. Y sin embargo, esta contradicción y paradoja se encuentra en el centro mismo de la teoría y la práctica de la democracia. El largo y persistente silencio sobre la condición de las esposas es prueba de la fuerza que tiene el patriarcado transformado en su unión con el liberalismo. Por primera vez en la historia, el individualismo liberal prometía a las mujeres una posición social igual a la de los hombres como individuos libres por naturaleza; pero al mismo tiempo, los cambios socio-económicos aseguraban que se siguiera considerando natural la subordinación de las esposas a los maridos y que esto quedara fuera del dominio de los teóricos de la democracia, así como del de las luchas políticas por democratizar al liberalismo. (Pateman, 1990, p. 7)

---

<sup>3</sup> Una de las mujeres que denunció la no inclusión en los derechos de ciudadanía por parte de la Declaración fue Mary Wollstonecraft quien, en su obra “Vindicación de los derechos de la mujer” de 1791, afirma que las mujeres no tienen capacidad para habitar el espacio público (el espacio signado a la razón), debido a que las mujeres fueron relegadas del derecho a la educación. Por ello su mayor vindicación será reclamar el acceso de las mujeres a la educación igual que la que recibían los varones. El desarrollo de las capacidades intelectuales (rationales) podrán ser puestas en juego, de esta manera, en el espacio político. La cuestión estriba en que, desde que son niñas, las mujeres son educadas para llevar adelante las tareas domésticas, es decir, se las educa para el mundo privado y de manera fragmentaria y, por ello afirma, que su aprendizaje es para ellas algo secundario. La principal crítica de Wollstonecraft es que las mujeres sean educadas y formadas no para desarrollar el razonamiento, sino para adquirir estas capacidades domésticas. Además, cuestiona el hecho de que las mujeres sean criadas desde niñas para agradar a los varones y se convierta esto en el objetivo último de sus vidas.

Esta diferenciación del ejercicio de ciudadanía (mundo público vs. mundo privado) se dio también en Argentina, que no fue la excepción a este rasgo universal. Desde los orígenes, el Estado argentino tuvo un fuerte rol asociado a la formación de los sujetos ciudadanos que serían destinados a poblar el territorio. De este modo, se propiciaba que la futura ciudadanía aprendiera una lengua común, su historia y geografía, y se legitimara el Estado incipiente (Tenti Fanfani; 2021). Es decir, la educación se erigió como un instrumento de unificación de la diversidad cultural en el territorio, creadora de una identidad nacional propia (Siede; 2013:18) cuyo objetivo era la conversión hacia una sociedad amalgamada en una única identidad albiceleste (Bedetti/Ganuza 2011:102).

El modo de llevar adelante esta tarea educativa fue a través de las estrategias pedagógico didácticas enmarcadas en la currícula que establecía la Ley 1420 de “Educación común, gratuita y obligatoria”<sup>4</sup> en la que se dio horizonte a esta educación que pretendía homogeneizar desde la escolarización primaria a los hijos e hijas de los inmigrantes. A partir de la misma se diferenciaban espacios curriculares para niños y niñas. Como afirma Lionetti (2005):

“La educación femenina resultaba esencial para que se internalizara la “función suprema” de la mujer, la maternidad. Sobre la base de una enseñanza en común quedó claro que las ciudadanas y los ciudadanos tendrían responsabilidades distintas en el marco de aquella sociedad. Virtud, inteligencia, destreza, fidelidad, obediencia, valor, confianza en sí mismo, perseverancia y máxima salud y robustez física, se exigían en aquel modelo de ciudadanía. Un modelo en el cual el hombre debía cumplir con solvencia su condición de jefe y sostén del hogar y ciudadano activo para su patria. Para las ciudadanas su responsabilidad civil, en tanto formadora de los futuros hijos de la nación, las remitía al ámbito doméstico. Aunque reconocidas como “guardianas de las repúblicas” fueron privadas del ejercicio activo de la ciudadanía continuando la línea de pensamiento rousseauiana, por la cual la mujer debía ocuparse de la “reproducción de existencia del ciudadano” antes que ser ella misma ‘ciudadana’”. (pág. 1246)

---

<sup>4</sup> Al respecto ver Marzoa y Mauceri (2014)

En este sentido, cobraban especial relevancia las estrategias que utilizaba el plantel docente para formar a personas con esas características. De alguna manera el Estado ponía el foco en homogeneizar a aquellos ciudadanos y ciudadanas con roles específicos y, en el espacio áulico ello se traducía en impartir contenidos a través del adoctrinamiento -lecturas, discursos- y del disciplinamiento –normativa, formación de hábitos- (Siede; 2013). Así lo afirmaba José María Torres en un acto de graduación de maestros/as en 1884: “El orden y la obediencia requieren la atención activísima del maestro; todo discípulo debe comprender que se le exigirá siempre una obediencia sin vacilación a las reglas de orden, trabajo y disciplina” (Torres; 1884:1). Lo que se esperaba, entonces, era formar ciudadanos en la obediencia y sujeción a las normas pero no en la participación (al menos no en la participación directa). Así, y considerando el artículo 22 de la Constitución, “la democracia representativa habilitaba el poder político del pueblo al mismo tiempo que lo limitaba, lo reducía al mínimo gesto sufragante, que distaba mucho de las democracias populares directas. Como consecuencia, era innecesaria una educación cívica de carácter participativo que aspirara a formar un sujeto autónomo” (Siede 2013:17).

### *La formación ciudadana en la actualidad: educar para la diversidad y la inclusión*

La reforma constitucional de 1994 permitió la inscripción del paradigma de los Derechos Humanos a lo largo de todo el sistema educativo, lo que incluye a la perspectiva de género<sup>5</sup> en la formación de ciudadanía. Si bien a lo largo de todo el siglo XX las asignaturas que se destinaron a la formación ciudadana sufrieron cambios en los objetivos, contenidos y hasta el nombre (Cardinaux 2002 ; Siede 2013 ; Bottarini 2013) debido a los distintos enfoques que se intentó darle<sup>6</sup>, nos interesa particularmente realizar un análisis comparativo entre aquél primer momento histórico y el presente.

En el presente siglo, debido principalmente a la internacionalización de los Derechos Humanos, la noción de ciudadanía comenzó a estar ligada a un sentimiento de pertenencia a una comunidad global con derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal (Mesa 2019:18). El

---

<sup>5</sup> Entendemos por perspectiva de género “a aquella que da cuenta de la presencia de una estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos diferenciales a cada uno de los sexos y estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha conformado como una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales” (Pautassi; 2011)

<sup>6</sup> Para un estudio profundizado del tema ver Bottarini (2013)



proceso de globalización a partir de las nuevas tecnologías y de los procesos de gobernanza global hicieron irrumpir nuevos paradigmas que impactaron en las ciudadanías que habitan los territorios. A su vez, los movimientos feministas a nivel global comenzaron a traccionar más fuertemente en comparación a siglos pasados, debido a dicha irrupción tecnológica. Es decir que los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, culturales han puesto en crisis el modelo moderno de Nación y, por ende, también el modelo de escolaridad y la concepción de ciudadanía que se le asociaban (Mastache; 2019:32). Por lo tanto, cabe preguntarse de qué manera se incorporan los cambios epocales desde la formación pedagógica, y qué persiste de lógicas previas.

Lo novedoso que traen los estudios feministas, particularmente la pedagogía y didáctica feministas, es que indagan y ponen en tensión los contenidos, la pedagogía y la didáctica utilizadas por la escuela para la formación ciudadana, a la vez que promueven la formación de una ciudadanía crítica construyendo ciudadanos y ciudadanas activas en lo local y en lo global (Martínez Martín 2016:138).

En este sentido, se torna indispensable que desde los espacios escolares se propicien las condiciones pedagógico didácticas para que la formación de estas nuevas ciudadanías sea posible. Difícilmente estemos formando ciudadanías con estas características si se siguen utilizando las estrategias que se desplegaban en los orígenes del Estado, que estaban destinadas a formar a un sujeto distinto. En este sentido, “nunca el ‘qué’ está separado del ‘cómo’; es decir lo que vamos a enseñar no está divorciado de cómo lo vamos a enseñar” (Zattara; 2019:18). Pero, sumado a ello, para lograr un cambio real en la enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria no solo debemos apostar a una innovación en las “metodologías” sino principalmente en revisar “qué ciudadanía se enseña”: podríamos estar usando nuevas estrategias para enseñar lo mismo (Fairstein 2016:152).

Entonces, ¿cuáles son aquellas habilidades que deben tener las ciudadanías para este nuevo siglo? Entendemos que algunas de las más significativas y hacia las cuales deben enfocarse las estrategias que desplieguen docentes en tanto formadores de ciudadanías son las que se orientan a la *participación ciudadana*, como el fomento del pensamiento crítico<sup>7</sup> e independiente, la

---

<sup>7</sup> La idea de pensamiento crítico es tomada de la pedagogía crítica cuyo mayor referente es Giroux (2004) quien sostiene que “La pedagogía crítica anima a los estudiantes a aprender a registrar la disidencia, a asumir responsabilidad en su vida como ciudadanos, además de tomar riesgos en crear las condiciones para la existencia de formas de agencia individual y social que conducen a una democracia sustantiva. (...) Se trata también de vincular el

capacidad de argumentar, el debate de ideas, el reconocimiento de la pertenencia ciudadana a una comunidad global y a la vez local, el respeto por las diferencias en las sociedades democráticas, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de los derechos humanos propios y de los demás, el cuidado del medio ambiente. Todo ello, reconociendo las desigualdades que existen, particularmente en relación al género. En este sentido, es necesario indagar las currículas para analizar si se incluye en la enseñanza de dichas habilidades, pero ello no es suficiente, ya que podría tenerse el currículum formal orientado a la formación de estas ciudadanías pero no incorporarse efectivamente en la práctica áulica. De esta inquietud partimos para comenzar a indagar qué está sucediendo efectivamente en algunas clases correspondientes a Formación Ética y Ciudadana.

*La formación ciudadana con perspectiva de género: por una didáctica con foco en la ESI*

A partir de lo dicho hasta aquí, cabe preguntarnos cómo llevar adelante desde las aulas la formación de ciudadanías con las características antes descritas. Consideramos junto con Zattara (2019) que el propósito central de las asignaturas que enseñan Formación Ética y Ciudadana es la construcción de criterios para poder intervenir en las prácticas sociales. Es por ello que la autora propone la “inclusión de una mirada que habilite a pensar críticamente las condiciones de producción de la normatividad social” (pág. 20). Y para ello, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 establece un marco normativo a partir del cual se pueden desplegar estrategias pedagógicas y didácticas en los espacios curriculares de formación ciudadana que antes no daban el lugar de sujetxs activxs a lxs estudiantes. La ley de ESI se vuelve una “articuladora” de las estrategias que puedan desplegar docentes de estos espacios en tanto “responde a la demanda social y estadual en relación con la violencia de género, las desigualdades materiales y simbólicas entre los distintos géneros, los derechos sexuales y reproductivos, el aborto, entre muchos otros” (Zattara 2019:23).

En este punto, creemos que es necesario enfatizar en la potencialidad de la normativa de ESI para formar a la ciudadanía del presente siglo en la habilidad de la *participación*. Considerando que la formación del sujeto ciudadano del s. XIX estaba destinada a participar de la vida cívica una manera muy acotada: se circunscribía solo al sufragio, pero incluso ni siquiera todxs tenían ese

---

aprendizaje al cambio social, la educación a la democracia, y el conocimiento a las acciones de intervención en la vida pública” (Giroux 2004:30)

derecho (considerando lo antes expuesto sobre el rol doméstico asociado a las mujeres, y que el voto incluso para los varones no los incluía a todos –el caso de los indígenas, inmigrantes y personas sin determinado patrimonio-).

Aquí es necesario marcar el contrapunto que surge con la normativa jurisdiccional de CABA en materia de educación sexual. La ley nacional de ESI en su artículo 5 delega en las provincias la potestad de regular cómo llevará adelante en su sistema educativo los lineamientos que allí se establecen. En el caso de la CABA se regula a partir de la ley local N° 2110 del año 2006, la cual enmarca jurisdiccionalmente a la ESI. Por su parte, la NES destina desde su Diseño Curricular un espacio para la Educación Sexual Integral, la que se establece como transversal a varias asignaturas, entre las que se encuentra Formación Ética y Ciudadana. En este sentido, varios de los contenidos de ésta última estarán orientados a enseñar en sexualidad integral. Nos interesa particularmente traer al presente el contenido “participación” que aparece en el Diseño. Aunque es dable aclarar en este punto que dicho documento otorga la posibilidad a las escuelas y docentes para que decidan cómo llevar adelante los contenidos de ESI. En este sentido se establece: “La presentación de los contenidos por ejes no implica un orden secuencial preestablecido. Responden a los intereses y necesidades de esta etapa evolutiva. No se explicita una división por ciclo, pues los contenidos pueden ser abordados en los distintos años de la escuela secundaria con diferentes grados de complejidad y profundidad (...)”. De ahí que el presente trabajo se presente como una posible propuesta a implementar.

Para el EJE 5 denominado “Sexualidad, historia y Derechos Humanos”, uno de los contenidos son “*Género e historia. Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales*”. Y como estrategias para la enseñanza se menciona: “Se sugiere considerar los distintos lugares construidos y ocupados por hombres y mujeres a través del tiempo. Algunos temas pueden vincularse a: y **la participación en la esfera pública y privada; y la participación cívica y política;** (...)”.<sup>8</sup> Es decir, que desde el currículum de la CABA para formar ciudadanías con foco en género y Derechos Humanos y una mirada puesta en la ESI se propone como contenido a la participación, para lo cual, siguiendo a Zattara (2019) “se visibiliza una intencionalidad de habilitar un proceso de formación tendiente a la participación ciudadana” (pág. 17). A su vez, si pensamos en las estrategias didácticas a llevar adelante, “la formación para

---

<sup>8</sup> Negritas mías

la ciudadanía democrática no puede darse, entonces, sin la generación de las condiciones para la participación real (...)” (Mastache; 2019:174).

En el siguiente apartado, analizaremos determinados pasajes de la clase observada de Formación ética y Ciudadana para dar cuenta de las estrategias desplegadas en este sentido y los desafíos pendientes.

› ***Formando ciudadanías con perspectiva de género: breve análisis de una clase de Formación ética y ciudadana***

La clase observada se llevó adelante en un tercer año del nivel secundario en un Liceo Militar de la Ciudad de Buenos Aires. En la misma el tema de la clase era “Partidos políticos” y era la segunda clase que desarrollaban el tema. La misma fue en septiembre de 2017, previo a las elecciones de octubre del mismo año para renovar bancas del Poder Legislativo.

Durante toda la clase la estrategia que predomina es la de la exposición dialogada, con un rol muy activo por parte del docente a cargo. Durante toda la clase el docente formula preguntas al estudiantado, utilizando la estrategia de la integración (Litwin; 2016) en tanto se van dotando de sentido los temas, conceptos o campos al ponerlos en relación con ejemplos o casos. Asimismo, durante toda la clase va incorporando la conceptualización para el desarrollo del tema. En este sentido, la incorporación cuidadosa de referencias teóricas propias del campo de las ciencias políticas resulta central en la formación de la ciudadanía, en tanto los contenidos ocupan un rol central, ya que más allá del aprendizaje del saber disciplinar, los mismos también contribuyen al desarrollo de los valores propios de la convivencia y de la ciudadanía (Mastache; 2019). Veamos:

*PASAJE 1 (Clase 1, pág. 4):*

*Profesor: Presten atención acá. Hasta ahora estuvimos viendo análisis, de sistemas de partidos, morfológicos, vamos a continuar con Duverger, otro autor. Hasta el momento era un análisis de cantidad, como decía L (un alumno). De acuerdo a la cantidad de partidos que estén compitiendo, de allí proyectaba el escenario. Bien. Duverger analiza la forma del partido, no del sistema de partidos, la forma del partido que está en la competencia político electoral y él sostiene que hay tres tipos de partido (muestra el pizarrón). Los partidos con vocación mayoritaria, que es lo que Sartori denomina el predominante, por eso se los doy a continuación (de Sartori). Porque es exactamente lo mismo, son los partidos grandes que por sí solos, por sí solos, pueden alcanzar las mayorías en las legislaturas, sin ningún acuerdo político con nadie. Diríamos que son aquellos partidos políticos “que se la bancan”. ¿Sí? Estos son fáciles de identificar porque son topadoras electorales. Después, Duverger habla de los partidos medios, ¿Quiénes son estos partidos medios? Siempre son partidos que están en segundo plano, ya sea en*

*un gobierno de coalición o en la oposición. A ver, lo voy a dar con un ejemplo de la política nacional para que lo identifiquen. Un partido medio, en la Argentina, puede llegar a ser....*

*Alumnx: El de Massa...*

*P: No el de Massa...Lo van a ver con éste que es más identificable...la Coalición Cívica de Carrió.*

Se observa en este pasaje la vinculación con la realidad política que realiza el docente, lo que es central ya que permite que el aprendizaje en el aula no tenga lugar en el vacío social, sino que, por el contrario, favorece que se establezcan relaciones entre los conceptos teóricos y algunos individuos que actúan en gran medida como representantes impersonales de la cultura (Ausubel; 2000:55). De este modo, resulta relevante también dos ejemplos que trae de mujeres que participan activamente en política. En este sentido, continúa:

*PASAJE 2 (Clase 1, pág. 4):*

*P: Fíjense una cosa, mientras estaba la Administración anterior, la Coalición Cívica era parte de la oposición, ¿sí? Ahora, Gobierno de Cristina Kirchner, Coalición Cívica opositora, ¿era la oposición? No. ¿Quién era la oposición al gobierno de C Kirchner? Era Macri. ¿Sí? ¿Estamos? La Coalición Cívica es opositora pero está en segundo plano. ¿Estamos? ¿Hasta ahí estamos? Vuelta de página política. Elecciones presidenciales, Cambiemos. La Coalición Cívica es parte de Cambiemos, ahora pasa al oficialismo, ¿sí? Sin embargo, dentro de las filas del oficialismo sigue estando en segundo plano, ¿se entiende esto? Cambió la situación de la Coalición Cívica: de opositora paso a ser oficialista, pero siempre está en segundo plano. Eso para Duverger es un partido medio. ¿Se dan cuenta? ¿Lo ven? ¿Está claro? Es un partido del que yo no puedo prescindir, no puedo decir: “no importa...”, no puedo decir: “no es nada, me desprendo de él”...como tampoco puedo decir: “Bueno, este partido está liderando el sistema electoral”. ¿Se dan cuenta?*

A partir de estos dos pasajes vemos el interés del docente de incorporar un análisis reflexivo y crítico del estudiantado en relación con la realidad político partidaria del país. En este sentido, para el contenido específico de esta clase, el uso de ejemplos resulta particularmente relevante, ya que el estudiantado puede ir dotando de sentido los contenidos nuevos (como el concepto de partido dominante, la dinámica que se da entre fuerzas políticas en una democracia partidaria, las distintas clasificaciones de partidos) a partir de la presentación de ejemplos que conocen de la realidad política del país (a través de medios de comunicación, redes sociales, charlas familiares, entre otros). Por su parte, les otorga la posibilidad de pensarse en escenarios donde efectivamente sean votantes pertenecientes a una comunidad (en este caso, nacional y local). Veamos otro pasaje en este sentido:

*PASAJE 3 (Clase 1, pág. 6):*

*“P: ¿cómo se proyectan hoy los candidatos? ¿A través de qué? Si hoy cualquiera de nosotros quiere ser candidato a lo que sea, ¿cómo se proyecta?”*

En este caso, la estrategia de la formulación de preguntas que invitan a la reflexión e integración de saberes necesarios para formar ciudadanías críticas se desarrolla a lo largo de toda la clase, promoviendo ciudadanías activas y comprometidas. También para fomentar un análisis reflexivo propio y la capacidad de argumentar, veamos:

*PASAJE 4:*

*“P: Tal vez, sin compromiso, lo que podríamos hacer (no es para la semana que viene) una instancia para evaluar, es que ustedes apliquen la teoría a octubre.*

*A: ¿a octubre?*

*P: A las elecciones. Hagan un informe, un trabajo, de acuerdo a la teoría que ustedes tienen, proyectar escenarios a futuro y esas cosas...” (Clase 1, Pág. 7)*

En los fragmentos transcriptos puede evidenciarse la potencialidad que presenta la clase para formar ciudadanías críticas, reflexivas e independientes, con capacidad de argumentación y el reconocimiento de la pertenencia a una comunidad nacional y local. Sin embargo, aparece el desafío de incorporar la perspectiva de género, sobre todo, desplegando estrategias que habiliten la efectiva participación del estudiantado. Por ejemplo, estrategias que simulen debates de ideas (en el caso puntual de la clase, trabajar con las distintas plataformas electorales sería pertinente), o incluso que puedan crear ellxs mismos sus propias plataformas de campaña (por proponer solo algunas).

Desde la perspectiva de la ESI, en la clase en análisis es posible considerar que el docente incorpora el rol protagónico en la escena pública de hombres y mujeres (así, por ejemplo, nombra políticos de ambos géneros). No obstante, el trabajo pedagógico desde esta perspectiva podría enriquecerse si se hiciera también explícito el reconocimiento de las limitaciones y dificultades que aún encuentran las mujeres para participar en los espacios políticos, la ley de cuotas, por mencionar algunas. Es decir, explicitar que, a pesar de que están incorporadas hoy las mujeres y diversidades a la ciudadanía desde un plano formal, aún encuentran trabas al momento del

ejercicio. De esta manera, la potencialidad de la didáctica con una mirada puesta en la ESI es esencial para formar ciudadanías con perspectiva de género.

› ***Algunas conclusiones y desafíos pendientes***

Como expusimos a lo largo del presente trabajo, el cambio de paradigma respecto de la concepción de las ciudadanías nos interpela como educadorxs en el desarrollo de estrategias que promuevan la formación de ciudadanías con características y habilidades específicas del presente, que son distintas que las que requería la ciudadanía de los orígenes del Estado argentino. Algunas de esas habilidades son el pensamiento crítico e independiente, la capacidad de argumentar, el debate de ideas, el reconocimiento de pertenencia ciudadana a una comunidad global y a la vez local, entre muchas otras. Todo ello, reconociendo las desigualdades que existen, particularmente en relación al género.

La clase analizada nos permite afirmar que el docente desplegó ciertas estrategias didácticas que propician el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, es decir, no sólo conceptualiza qué es un partido, sino que despliega estrategias que invitan al estudiantado a pensarse en tanto ciudadanxs (como cuando formula preguntas o les propone analizar sobre los escenarios de las elecciones). Sin embargo, quedan desafíos pendientes, entre los que podemos destacar principalmente el de propiciar espacios de efectiva participación real, es decir, colocarlx en situación real de efectivo ejercicio ciudadano, donde además es necesario explicitar las desigualdades del sistema para evidenciarlas. No hacerlo es una decisión que justamente perpetúa lo que la escuela tradicionalmente dejó dentro del currículum nulo: la formación de un ciudadano homogéneo que excluía a otros posibles sujetos ciudadanxs. Un ejemplo en este caso podría ser explicitar qué lugar tuvieron y tienen las mujeres y diversidades en los partidos políticos, la cuestión de la paridad en la conformación de listas y en el funcionariado, una mirada crítica a la historia respecto del acceso de las mujeres al espacio público, el reconocimiento de las limitaciones y dificultades que aún encuentran las mujeres para participar en los espacios políticos, por mencionar algunas.

› ***Bibliografía***

Alliaud, A. (2006). “Experiencia, narración y formación docente”, en Revista Educación y realidad, ISSN: 0100-3143. Brasil.

- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Cognición y pensamiento humano*. Barcelona: Paidós.
- Bedetti, R., & Ganuza, J. (2011). *Docencia: experiencias innovadoras: Escuela y movilidad social: la Ley 1420 y el reposicionamiento de la mujer en el espacio público*. *Itinerarios Educativos*, 1(5), 97-110. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i5.3940>
- Bermudo, J. (2010). *Adiós al ciudadano*. Horsori. Barcelona.
- Bottarini, R. (2013). "La educación ciudadana en el vendaval político argentino", en Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor: 179-225
- Cardinaux, N. (2002). "La formación jurídica en la enseñanza media" *Revista de Sociología del Derecho*, N° 21/22, Noviembre 2001/Abril 2002. Págs. 106-116.
- Carrasco Bengoa, C. (2001). "El ejercicio de la ciudadanía: la ciudadanía oculta de las mujeres" en Aubet, M. (2001) (coord.). *Mujer y ciudadanía. Del derecho al voto... al pleno derecho*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Fairstein, G. (2016). "El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria". *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol 14 (28), pp. 145-156.
- Giroux, H. (2004). *Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica*. *Anuario Pedagógico*, N° 8, 21-34. Disponible en <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/nuevoordenmundial.pdf>
- Lionetti, L. (2005). "Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas de la educación de las 'madres de ciudadanos' en la Argentina del s. XIX" en Pérez Cantó, P. & Bandieri, S. (2005), op.cit. Cap. 6, págs. 185-226.
- Lionetti, L. (2005). "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX" *Revista Mexicana de investigación educativa. RMIE*, OCT-DIC 2005, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1225-1255
- Litwin, Edith. (2016), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Maffía, Diana (2004), *Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica*, Instituto Interdisciplinario de Género, UBA.
- Martínez Martín, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. *Foro de educación*, (20), 129-151.
- Marzoa, Karina/Mauceri, María. "La organización de la educación primaria argentina. El devenir hacia la consolidación de una tendencia a la unidad" en Ruiz, G. (2014), op.cit. Cap. III, págs. 53-90.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, Anahí (2019). "Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación", en *Revista de Educación*, Año X, N° 17: 29-50.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París, Esf.
- Mesa, Manuela. (2019) "La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 8.1. Disponible en <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>



- Poggi, M. (2008). "De problemas a temas en la agenda de políticas educativas". En Tenti Fanfani, E. (compilador), Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Pateman, C. (1990). "Feminismo y Democracia". Revista Debate feminista. Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Págs. 7-28
- Pautassi, L. (2011) "La igualdad en espera: el enfoque de género". Revista Lecciones y Ensayos, N° 89, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, Bs. As.
- Pérez Cantó, P. & Bandieri, S. (2005). Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, Guillermo (2014). La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. EUDEBA, Bs. As.
- Siede, I. (2007). "Educación para el desierto argentino" en Siede, I. (2007) La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. 1a ed.- Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2013). "La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum" en Schujman [et.al] Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política. 1a ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Siede, I. (2013) "Hacia una didáctica de la formación ética y política" en Schujman, G. [et.al] Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política. 1a ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Págs. 227-242.
- Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Bs. As. Siglo XXI editores.
- Torres, José María. En El Monitor de la Educación común. PUBLICACION OFICIAL DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION. Año III. N° 61. Agosto de 1884. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/61.pdf>
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós-MEC.
- Woolstonecraft, Mary (2014). Vindicación de los derechos de la mujer (1790). Editorial Akal, Madrid.
- Zattara, S. (2019). Formación ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social. 1° ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.