



Universidad Nacional de Córdoba
Repositorio Digital Universitario
Biblioteca Oscar Garat
Facultad De Ciencias De La Comunicación

JÓVENES CONSTRUYENDO(SE) AQUÍ Y AHORA

Regina Ángeles Aguirre Contreras

María Julieta Ferrer

Yamila Anahí Palomo

Cómo citar el artículo:

Aguirre Rodríguez, Regina Ángeles; Ferrer, María Julieta y Palomo, Yamila Anahí (2018). "Jóvenes construyendo(se) aquí y ahora". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (inédita).
Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4390/>

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



TRABAJO FINAL DE GRADO

JÓVENES CONSTRUYENDO(SE) AQUÍ Y AHORA

OCTUBRE 2018



#Participación



#Juventud



#Decisión



#Educación



#Comunicación



#Derecho



#Posición



#Expresión



#Diálogo

INTEGRANTES:

AGUIRRE RODRÍGUEZ, REGINA ANGELES // FERRER, MARÍA JULIETA // PALOMO, YAMILA ANAHÍ

DIRECTORA: PALMERO, PAULA MARIANA // CODIRECTORA: FERNÁNDEZ, DÉBORA

“Jóvenes construyendo(se)

aquí y ahora:

Nociones de ciudadanía de las y
los jóvenes en una institución de

Educación Secundaria de la
Ciudad de Córdoba”

Aguirre Rodríguez, Regina Angeles; Ferrer, María Julieta y Palomo, Yamila Anahí,
"Jóvenes construyendo(se) aquí y ahora". Córdoba, Argentina. Octubre 2018

Trabajo Final de Grado, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad
Nacional de Córdoba

Dirección: Paula Mariana Palmero

Co-Dirección: Débora Fernández

Diseño de portada e interior: Federico Ferrer

Fotografías de la portada: Marcos Mattos

Impreso en Córdoba, Argentina

Octubre de 2018

8 ejemplares

© Se permite la reproducción total o parcial, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, con la siguiente cita bibliográfica: "Aguirre Rodríguez, R., Ferrer, J. y Palomo, Y., (2018). *Jóvenes construyendo(se) aquí y ahora* (tesis de grado). Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina".



Queremos agradecer a nuestras familias por acompañarnos y apoyarnos a lo largo de este recorrido. Por su amor, su contención y sus consejos, que nos permitieron finalizar esta hermosa etapa.

-

A nuestros amigos y amigas por estar a nuestro lado en cada paso que hemos dado.

-

A nuestras directoras de tesis por guiarnos en este proceso, por apoyarnos y estar presente siempre con sus saberes y reflexiones.

-

A la Facultad de Ciencias de la Comunicación, institución pública, por su accesibilidad y excelencia académica.

-

¡GRACIAS!

ABSTRACT

Este Trabajo Final busca indagar y reconstruir, desde una mirada comunicacional, las nociones acerca de la construcción y ejercicio de la ciudadanía, por parte de las y los jóvenes del Ciclo Orientado en el marco del Instituto Nuestra Señora de Loreto.

Los objetivos generales que guían nuestro trabajo son:

A) Reconocer las nociones de construcción y ejercicio ciudadano de la perspectiva de las y los educandos.

B) Identificar la propuesta educativa del Instituto Nuestra Señora de Loreto para la conformación y el ejercicio de la ciudadanía.

Nos posicionamos desde una perspectiva teórica que comprende a la comunicación como procesos de intercambios entre diversos actores, quienes a través de sus manifestaciones son capaces de crear, construir y transformar su propia realidad, proceso que excede el modelo que la considera algo meramente lineal. En relación a ello, nos situamos en el campo comunicación/educación que se constituye como un campo estratégico que configura prácticas transformadoras de sujetos, relaciones y modos de producción material y simbólica, para la construcción de un pensamiento crítico. Este campo posibilita hablar de una educación liberadora.

La metodología que se empleó para llevar a cabo nuestro trabajo ha sido del tipo cualitativa, lo que nos permitió realizar un estudio in situ. Esto se realizó a partir de entrevistas a los distintos actores, observaciones no participantes de clases desarrolladas en el Ciclo Orientado, y talleres con los y las educandos. A partir de esto, consideramos la producción de sentidos por parte de los distintos sujetos, e interpretamos las distintas prácticas, perspectivas y significados.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
El punto de partida	13
Estado del arte	15
1. CONTEXTUALIZANDO NUESTRO ESCENARIO	20
1.1 Acerca del Instituto Nuestra Señora de Loreto	20
1.1.1 ¿Dónde se inserta la Institución?	21
1.1.2 Características demográficas de las y los jóvenes y de la comunidad	23
1.1.3 Un poco de historia	23
1.1.4 Respecto a los pilares institucionales	25
2. ENTRELAZANDO CONCEPTOS	33
2.1 ¿Qué entendemos por comunicación?	33
2.2 ¿Qué entendemos por educación?	35
2.3 Comunicación/Educación en el escenario educativo	39
2.4 Del dicho al hecho, hay derechos: Ciudadanía	43
2.4.1 ¿Qué entendemos por política?	45
2.5 La juventud como una construcción	46
3. MODOS DE PROCEDER	49
3.1 Nos posicionamos	49
3.2 Delimitación del campo de estudio	50
3.3 Inmersión en el escenario	50
3.4 Técnicas de recolección de datos	51
3.4.1 Observación no participante	52
3.4.2 Entrevistas	53
3.4.3 Talleres	55
4. LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	63
4.1 Interpelación de las y los educadores	65
4.1.1 “Che vení, enseñame”	66
4.1.2 “Habilitar la palabra”	72
4.1.3 “¿Cómo se construye la ciudadanía si no se puede hablar de política?”	78
4.2 Apropiación y prácticas de los y las educandos	84
4.2.1 ¿Quién es el otro?	84
4.2.2 ¿Qué es ser un joven ciudadano?	89
4.2.2.1 Construyendo el conocimiento	91
4.2.2.1.1 ¿Debatimos?	96
4.2.2.1.2 La oportunidad de complementarse	98
4.3 La práctica ciudadana en el escenario escolar	99
5. CONCLUSIONES	105
5.1 La participación democrática en el Instituto	106
5.2 Construcción de ciudadanía en la escuela	107
5.3 Jóvenes ciudadanos: aquí y ahora	109
6. BIBLIOGRAFÍA	112



INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

El comienzo de este recorrido significó una puesta en común acerca de las temáticas que nos interesaban como estudiantes en proceso de finalizar el cursado de la Licenciatura en Comunicación Social y como ciudadanas, atravesadas por el contexto social, cultural y político particular. Reconocer nuestro rol de comunicadoras sociales activas, dentro de dicho contexto, nos posibilita ser críticas frente a la realidad de nuestro país.

Nos resultó fundamental, en nuestro proceso de formación, acercarnos a la comprensión de la dimensión comunicacional de los procesos educativos y la dimensión educativa de los procesos de comunicación. Desde esta perspectiva, nos propusimos realizar un trabajo de investigación que se inscriba en el campo **Comunicación/Educación** ya que nos interesaba pensar en procesos de producción de sentidos y de formación de sujetos.

Luego de la visita a diversas instituciones educativas del Barrio Los Naranjos, decidimos realizar nuestro trabajo en el Instituto Nuestra Señora de Loreto debido a su flexibilidad, recorrido histórico y proyecto educativo. Desde un primer instante, la institución nos abrió sus puertas, habilitando espacios para poder llevar adelante la tarea.

Las visitas al “Loreto”¹ nos permitieron, día a día, indagar, conocer, descubrir sus características, sus relaciones, su función en la comunidad. Además, entablamos una buena relación con sus propios actores, educadores y educandos, que a los pocos días de nuestra primera visita, nos reconocieron como “las que hacen la tesis en el Loreto”.

Con nuestras primeras aproximaciones a la institución surgieron inquietudes, ideas y fuimos alimentando expectativas respecto de nuestra tarea allí. Luego de varias dudas e inquietudes, respecto a nuestro tema de estudio, definimos como **tema de indagación** el reconocimiento y construcción de las nociones de ciudadanía en la Institución. Específicamente, trabajamos con educadores y educandos del Ciclo Orientado (4^{to}, 5^{to} y 6^{to} año) de ambas orientaciones².

¹ Modo en que lo llaman los miembros del Instituto, y la comunidad a la cual pertenece, para acortar su nombre completo. Hemos decidido, en distintas oportunidades a lo largo del trabajo, nombrarlo de la misma manera.

² El Ciclo Orientado del Instituto Nuestra Señora de Loreto está integrado por las orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales y Economía y Administración. Esto será desarrollado en el apartado siguiente con mayor detenimiento.

De este modo, reconocemos y analizamos distintos tipos de ciudadanía, enfatizando en la noción que trabaja María Cristina Mata (2006) como *ciudadanía comunicativa*. Esto nos permite situarnos, en el campo de la Comunicación/Educación³, reconociéndolo como un *campo estratégico* (Da Porta, 2011) y problematizador, con prácticas educativas que ponen énfasis en los procesos, recuperando la politicidad de las prácticas educativas.

A partir de esto, planteamos nuestro problema de estudio: indagar y reconstruir, desde una mirada comunicacional, las nociones existentes acerca de la construcción y ejercicio de la ciudadanía, por parte de las y los jóvenes del Ciclo Orientado en el marco del Instituto Nuestra Señora de Loreto. El problema de investigación se articula a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué nociones de ciudadanía emergen en el Instituto Nuestra Señora de Loreto?
- ¿Qué ideas sobre la construcción ciudadana surgen de la propuesta docente?
- ¿Qué sentidos construyen las y los jóvenes del Ciclo Orientado respecto a la ciudadanía?
- ¿Cómo se apropian las y los jóvenes de las nociones de ciudadanía que les propone la escuela?
- ¿Con qué espacios, propicios para la construcción ciudadana, cuenta el Instituto? ¿Son estos reconocidos por sus actores?

Una vez definido nuestro problema e interrogantes de estudio, definimos como objetivos generales y específicos para nuestro trabajo final:

Generales:

- Identificar la propuesta educativa del Instituto Nuestra Señora de Loreto para la conformación y el ejercicio de la ciudadanía.
- Reconocer las nociones de construcción y ejercicio ciudadano desde la perspectiva de las y los educandos.

Específicos:

³ En el apartado *Entrelazando conceptos* ahondaremos en el desarrollo de su significado.

- Reconocer las nociones de ciudadanía que propone la institución en sus documentos fundacionales y su proyecto educativo.
- Identificar en las propuestas docentes los modos de interpelación en relación a las nociones de ciudadanía, juventud, política y participación.
- Reconocer las significaciones que educadores y educandos le asignan a sus concepciones de política y a sus modos de intervención en la escuela.
- Identificar las prácticas e instancias de participación que la escuela habilita para los estudiantes del Ciclo Orientado.
- Contrastar la propuesta educativa y las nociones construidas por las y los educandos sobre ciudadanía.

A continuación, desarrollamos el informe que da cuenta del proceso de trabajo que llevamos adelante durante el tiempo transcurrido entre los meses marzo y octubre de 2018.

Para comenzar, profundizaremos la definición del problema de indagación y daremos cuenta de los antecedentes -Estado del arte- que han sido pertinentes para la construcción de nuestro trabajo final.

En el *primer capítulo*, desarrollamos el **Marco Contextual** para ubicarnos en el contexto espacio-temporal y socio-cultural en el que se inserta el Instituto Nuestra Señora de Loreto. Es así, que tenemos en cuenta los datos históricos más relevantes del mismo, características demográficas de la comunidad de la que forma parte y de los actores sociales involucrados en el Instituto. También exponemos allí, los pilares que comprenden el Proyecto Educativo Institucional, y distintas percepciones por parte de algunos educadores que permiten caracterizar al Loreto. Por último, exponemos una síntesis de cada uno de los espacios que permiten la participación de distintos actores dentro del Instituto.

En el *segundo capítulo*, desarrollamos el **Marco Teórico**, recuperamos allí aquellas teorías, nociones y conceptos desde las que nos posicionamos para realizar el trabajo, que a su vez nos posibilitaron la construcción del problema y las categorías para realizar el análisis. En primera instancia, comenzamos definiendo a la comunicación desde el lugar de las prácticas y producción de sentidos en escenarios espacio-temporales, alejándonos de la perspectiva de la comunicación transmisora. A partir de esto,

consideramos pertinente posicionarnos respecto a la educación y el campo que conforma junto a la comunicación, sin perder de vista su universo normativo. En relación a ello, tenemos en cuenta nociones del escenario escolar, de participación y de la cultura del mismo.

Hacemos hincapié, y posicionamos como una referencia clave para nuestro trabajo, a la ciudadanía y su construcción de diversas maneras; sin perder de vista su relación con la política y con la juventud.

En el *tercer capítulo* desarrollamos el **Marco Metodológico**, allí exponemos la perspectiva metodológica, el tipo de estudio que realizamos y delimitamos el ámbito de estudio de estudio. Damos cuenta de las técnicas de recolección de datos utilizadas para la inmersión en el mismo, y el acercamiento a nuestro objeto de estudio.

En el *cuarto capítulo*, presentamos el **Análisis de datos** obtenidos, donde se pone en juego la información obtenida que consideramos pertinente retomar, junto a las nociones teóricas que nos permiten posicionarnos desde una perspectiva. El capítulo se organiza en dos apartados: 1) Interpelaciones de las y los educadores y 2) apropiaciones y prácticas de las y los estudiantes. En ambos apartados, ponemos en juego la noción de *Ciudadanía* y trabajamos a partir de distintas dimensiones para reconstruir las nociones de ciudadanía que circulan y se construyen por parte de docentes y estudiantes.

Finalmente, en el *quinto capítulo*, exponemos las **conclusiones** que construimos recuperando reflexiones que surgieron a lo largo del proceso del desarrollo y las que resultaron luego de finalizar el análisis. Caracterizamos a estas conclusiones como tensiones existentes en los discursos, sentidos, nociones y prácticas de los actores involucrados, mencionadas como “*tensiones entre lo que se dice y se hace*”.

El punto de partida

La construcción de nuestro trabajo final se articula, como hemos mencionado, en torno a un problema de estudio y una serie de interrogantes. Estos se constituyen como punto de partida, marcando también el horizonte al que queremos llegar. Es decir, plantear el problema nos ha permitido estructurar nuestra idea de investigación en el campo Comunicación/Educación. La elaboración del mismo ha sido un proceso que implicó ingresar en este campo, analizar estudios anteriores y diferentes concepciones teóricas, para potenciar el desarrollo nuestros conocimientos comunicacionales.

El proceso de construcción del problema de estudio, consistió en una toma de decisiones que nos permitieron pensar acerca de la construcción y ejercicio de la ciudadanía en el marco de un espacio escolar. Esto nos permitió reflexionar y problematizar, desde una mirada comunicacional, las diferentes nociones que atraviesan y construyen los actores del Instituto Nuestra Señora de Loreto.

Nuestro problema de estudio se articula en diferentes interrogantes que nos han permitido precisar qué queremos analizar a lo largo de este trabajo final de grado. Con ellos, establecimos límites en torno a nuestras unidades de análisis. Como hemos mencionado, las mismas son:

- ¿Qué nociones de ciudadanía emergen en el Instituto Nuestra Señora de Loreto?
- ¿Qué ideas sobre la construcción ciudadana surgen de la propuesta docente?
- ¿Qué sentidos construyen las y los jóvenes del Ciclo Orientado respecto a la ciudadanía?
- ¿Cómo se apropian las y los jóvenes de las nociones de ciudadanía que les propone la escuela?
- ¿Con qué espacios, propicios para la construcción ciudadana, cuenta el Instituto? ¿Son estos reconocidos por sus actores?

Es así, que a medida que fuimos ingresando a este escenario, pudimos problematizar las ideas que surgen de la propuesta docente y las maneras en que las y los jóvenes se apropian de dichas nociones. Un nuevo interrogante que nos atravesó en el ingreso a este escenario, ha sido *¿que dicen - que hacen?* en relación a la práctica ciudadana de los diferentes actores involucrados. Cabe destacar que el mismo se ha ido conformando a lo largo de nuestro análisis, constituyéndose, a diferencia de los otros interrogantes, como un punto de llegada y no de partida.

Estado del arte

A la hora de realizar nuestro Trabajo Final, nos preguntamos cuál es el estado del arte dentro del bagaje teórico que pondremos en tensión con nuestro tema de interés, y que se corresponda con el contexto situacional actual.

Luego de realizar un recorrido por distintas tesis doctorales, de grado, artículos, entre otros trabajos, hemos decidido realizar un recorte de los mismos y una posterior jerarquización.

En primer lugar, consideramos pertinente retomar la tesis de grado “Cuidando a la escuela: aprender, hablar, resolver” de Débora Fernández y Agustina Posse (2016). Su principal interrogante es ¿Cómo se puede pensar, desde la comunicación, la construcción ciudadana en el marco del Centro Educativo Héctor Valdivielso?

Las autoras han reflexionado acerca de la construcción y ejercicio de ciudadanía en ese espacio educativo, centrándose en niños y niñas delegados y delegadas del mismo. Nos resulta interesante destacar que comprenden a la participación de las y los estudiantes vinculada con el ejercicio pleno de ciudadanía, impulsado y facilitado por el proyecto institucional de la escuela.

Reflexionan sobre el rol del niño como actor que excede la categoría de estudiante, considerándolo a su vez como “sujeto que construye esa escuela a la par del resto de la comunidad educativa y se construye a sí mismo como estudiante y también como ciudadano”.

Este antecedente nos permitió aclarar el modo de proceder a lo largo de nuestra experiencia de trabajo final, debido a la concordancia de su análisis con nuestro interés. Por otra parte tuvimos la posibilidad de dialogar con una de las autoras, debido a la cercanía con la misma por ser egresada de la facultad de la cual formamos parte. Esto nos permitió enriquecer y esclarecer nuestro recorrido en esta etapa final.

Destacamos también el trabajo realizado en la tesis de grado “Construcción de escenarios posibles. Diseño de estrategias de comunicación para fortalecer la gestión de la política pública educativa nacional. Planes de Mejora Institucional” de Julia Mendivil, Gisela Robles y Julieta Santacroce (2014). El objetivo general del trabajo es Diseñar un plan estratégico de comunicación, para fortalecer la gestión de la política pública nacional Planes de Mejora Institucional, a partir de una selección de escuelas de la ciudad de La Plata. Lo consideramos como un antecedente relevante debido a su pertinencia con el

campo Comunicación/Educación, el cual se basó en el estudio de tres escuelas secundarias, centrándose en la aplicación de los Planes de Mejora Institucional. A su vez, nos pareció interesante la relación de los modos de participación de las y los educandos con las formas de considerar la política dentro del ámbito escolar. A la hora de llevar adelante nuestro trabajo en el Instituto Nuestra Señora de Loreto, hemos tomado como referencia de dicha tesis la importancia que le otorgan a la realización de un abordaje institucional.

Otra de las tesis que recuperan las nociones y conceptos que trabajamos y se plantea interrogantes que dialogan con nuestras inquietudes es la realizada por Georgia Blanas (2014) y titulada “Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008”. La autora se pregunta respecto de la construcción de ciudadanía en y desde las prácticas educativas, en las que interviene la educación, como política pública, con los y las educandos del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado de la provincia de Córdoba, a través de un estudio de caso en un establecimiento educativo de gestión pública de la ciudad de Córdoba Capital.

Consideramos pertinente destacar que, a diferencia de nuestro trabajo, la autora aborda a las y los educandos de ambos ciclos. Más allá de esto, es importante reconocer que nos situamos en la misma provincia, y en un escenario similar. Considera que la particularidad de una escuela no permite generalizar su investigación en todas las escuelas de la provincia. Sin embargo, reconoce que sí permite explorar cómo construyen la ciudadanía los y las educandos y el rol que debe ocupar la educación para el mismo. Nos parece fundamental retomar esta posición, ya que la hacemos propia en nuestro trabajo, debido al interés social y educativo que tenemos sobre esta realidad.

Dicha tesis aborda a la escuela, a la educación y a la construcción ciudadana por lo que nos resulta un antecedente claro para el desarrollo de nuestro trabajo. Contempla a la ciudadanía como una construcción del sujeto en un contexto histórico y social, que se relaciona con la formación, la educación, el desarrollo ciudadano, etc. La escuela, a su vez, es comprendida por la autora como un espacio de pluralidad, de fortalecimiento de cultura democrática, de promoción de participación ciudadana, donde se encuentran diversos actores y sujetos como las y los educadores, las y los educandos, el Estado y las familias. Georgia toma a la educación como un modo de intervenir y transformar el mundo y considera que toda práctica educativa es una práctica política, ya que supone

siempre relaciones entre diversos sujetos. Las mismas tienen una concepción y visión del mundo, contextos, formas de percibir, comportamientos, y demás.

Respecto de la producción en el ámbito de los estudios de comunicación y ciudadanía, un artículo que nos resulta primordial mencionar en este estado del arte, es el titulado *Comunicación y ciudadanía, problemas teórico-políticos de su articulación*, cuya autora es María Cristina Mata (2006), quien recupera el vínculo entre ciudadanía y comunicación, como una articulación bastante reciente en nuestro campo de estudio. La autora categoriza la noción de “ciudadano” de acuerdo a cómo es abordado este por los medios masivos de comunicación. El ciudadano como sujeto de necesidad, el ciudadano como sujeto de demandas y el ciudadano como sujeto de decisión, son para Mata, modos de presencia emblemáticos de ciudadanía en los medios. A partir de esto, la autora plantea la noción de *ciudadanía comunicativa*, la cual retomaremos en nuestro marco teórico y con la cual trabajaremos a lo largo de nuestro trabajo final.

Por otra parte, siguiendo con la construcción ciudadana en los espacios escolares, encontramos un artículo de Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (2015), denominado *Estudios sobre la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)*. A diferencia de las tesis elaboradas por Débora Fernández y Agustina Posse, y la de Georgia Blanas, que tienen un recorte más reducido, los autores comprenden un estudio sobre las tendencias de la investigación social en Argentina. La temática tratada gira en torno a la construcción de la ciudadanía de las y los jóvenes en el nivel medio de educación. Los autores se centran en dos áreas de estudio, las investigaciones sobre cuerpo, género y sexualidades en la escuela, y las prácticas políticas y sus significados para las y los jóvenes. Consideran a la ciudadanía que adquiere nuevos sentidos con el paso del tiempo como con nuevas legislaciones y las democratizaciones del espacio. En uno de sus apartados mencionan las prácticas políticas en la escuela secundaria, allí encontramos las tradiciones del movimiento estudiantil secundario, la forma en que el sistema educativo piensa la política, las temáticas que se transmiten de generación en generación, entre otros.

Por último, consideramos pertinente retomar la tesis doctoral “La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria”,

realizada por Gloria Luna Rodrigo (2014) en la Universidad Autónoma de Madrid. Cabe destacar que, si bien no compartimos el mismo contexto histórico, político y social, la realidad social europea no es completamente ajena a la latinoamericana en cuanto al ejercicio de derechos y la diversidad cultural.

Dicha tesis delimita el campo de investigación en los conceptos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía. Considera un factor determinante para el desarrollo de derechos y deberes de la misma al contexto político, pero no como el ideario partidario sino como cultura política. La autora plantea en una de sus hipótesis, *la existencia de coherencia entre los conceptos de ciudadanía expresados por los estudiantes, y las estrategias y métodos adoptados para educar en ciudadanía democrática.*



CONTEXTUALIZANDO NUESTRO ESCENARIO



1. CONTEXTUALIZANDO NUESTRO ESCENARIO

Nuestro estudio pretende indagar y reconstruir, desde una mirada comunicacional, las nociones existentes acerca de la construcción y ejercicio de la ciudadanía con las y los jóvenes del Ciclo Orientado en el marco del Instituto Nuestra Señora de Loreto.

En este sentido, consideramos necesario desarrollar una aproximación contextual de la institución ubicada en la calle Manuel Gómez Carrillo 2559, en barrio Los Naranjos, al oeste de la ciudad de Córdoba.

Presentamos un breve desarrollo acerca de la historicidad y antecedentes de la Institución, el contexto sociocultural de la comunidad en la que se encuentra inmersa y aspectos claves que conforman el clima de la escuela. Se tendrán en cuenta nociones formalizadas, como así también subjetividades y percepciones de los diferentes actores del barrio y de la escuela.

Para la construcción de este marco, tomamos como fuentes de información el Proyecto Educativo Institucional 2013, la página web de la Institución, diversas entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad y nuestras visitas al Instituto.

Podremos, de este modo, obtener un encuadre pertinente acerca de los aspectos socioculturales, políticos y parroquiales que configuran la heterogeneidad de Nuestra Señora de Loreto.

1.1 Acerca del Instituto Nuestra Señora de Loreto

“Loreto significa casa, significa hogar y también significa revolución”

(N. Duje, comunicación personal, 12 de julio de 2018).

El Instituto Nuestra Señora de Loreto tuvo un desarrollo que buscaba responder a las necesidades de las familias del barrio en el que se encuentra, es por ello que en 1957 se abre el jardín de infantes del mismo, el cual se inauguró en 1961; luego, en el año 1962, se funda el colegio primario y por último, en 1964 abre sus puertas el secundario. En la actualidad brinda enseñanza de los tres niveles, distribuidos en su edificio de inicio (con amplias modificaciones) el secundario por la mañana y el primario por la tarde, encontrándose el jardín de infantes en un edificio cercano pero por separado. Asisten hoy

420 estudiantes. En relación a este último, el Ciclo Orientado está constituido por las orientaciones de: Humanidades y Ciencias Sociales - Economía y Administración.

Es una institución de gestión privada con subvención del Estado, es decir, el salario docente depende del Gobierno Provincial; con excepción de materias como Formación Cristiana y del personal no docente, tales como preceptores, gabinete, personal de mantenimiento y administración, que dependen de la Institución. El Instituto depende de la Dirección de los Institutos Privados de Enseñanza (DIPE)⁴.

A la hora de hablar de la estructura administrativa, nos centraremos en el nivel secundario, conformada de la siguiente manera: Representante Legal Mercedes Arinci, Directora Ana Karina Peña y Vicedirectora Sandra Gatti.

1.1.1 ¿Dónde se inserta la Institución?

La ciudad de Córdoba fue fundada por Jerónimo Luis de Cabrera el 6 de julio de 1573. Originalmente, según la Dirección de Catastro⁵, nuestra ciudad tenía 70 cuadras (10 cuadras de largo y 7 cuadras de ancho), hoy en día existen 17.790 manzanas y 473.025 viviendas dispersas en todos los barrios.

Según el documento de la Municipalidad de Córdoba “Córdoba: una ciudad en cifras”⁶, el barrio Los Naranjos se ubica en la zona suroeste, la cual está integrada por una población de 211.159 habitantes, de los cuales 101.030 son hombres y 110.129 son mujeres. El barrio cuenta con un total de 35 manzanas, y sus límites oficiales son al sur con Avenida Fuerza Aérea Argentina (o también conocida como "Ruta 20"), al norte Luis Agote, al oeste Almirante G. Brown y Maestro Vidal, al norte con Alberto Williams y al este con Juan H. Vieytes.

El barrio está bajo la jurisdicción del Centro de Participación Comunal (CPC) número 5, cuyo Director es Adrián Lopresti y el subdirector Julio Martínez.

⁴ La DIPE tiene la función de Consolidar y continuar el proceso de aplicación de la Transformación Educativa ejerciendo eficazmente el control de los Institutos, habilitando nuevos servicios educativos en el marco reglamentario; fortaleciendo la capacidad de administración y gestión de los Institutos Privados, propiciando la responsabilidad y corrección.

⁵ Disponible en <https://www.cordoba.gob.ar/>

⁶ Es una guía estadística que reúne información acerca de la situación económica, demográfica, social, urbanística y ambiental de la ciudad. Es realizado por la Municipalidad de Córdoba, con una renovación de carácter anual.

El barrio se caracteriza por haber sido, en sus comienzos, construido a partir del Plan de Viviendas Eva Perón, durante la década de 1950. Sin embargo, los hogares han ido sufriendo diversas transformaciones, por lo que ya no se identifican como casas de plantas similares.

En el barrio podemos encontrar el destacamento policial N° 36, en la calle Gilardo Gilardi 1451, el hospital Policlínico Policial ubicado en Espora esquina Luis Agote, y las siguientes instituciones educativas: Nuestra Señora de Loreto, República de Perú, Jesús María, Instituto Superior de Formación Docente Renée Trettel de Fabián. Podemos realizar una breve descripción de la Parroquia Nuestra Señora de Loreto, que forma parte de la comunidad en la que se encuentra inmerso el centro educativo, las cuales mantienen fuertes lazos a lo largo de la historia.

Dicha Parroquia, en sus inicios llamada “De la Guarnición”, era la única existente en el barrio durante la década del ‘50. El 31 de marzo de 1957, el Monseñor Castellano constituyó canónicamente la parroquia bajo el nombre “Nuestra Señora de Loreto”, patrona de la Fuerza Aérea, debido a su cercanía con la FAdeA⁷. El primer párroco fue el Padre Marcelino Juan y en 1969 lo sucede el Padre Juan Segundo, con quien se conforma definitivamente el Colegio Secundario.

El Instituto se encuentra frente a la Plaza Los Naranjos, la cual es el punto de reunión y encuentro de muchos jóvenes. En esta, las y los educandos, bajo la tutela de un educador, realizan diversas intervenciones que surgen como proyectos propios de las y los jóvenes. Los mismos, consisten en distintas actividades tales como: arreglar los juegos, plantar árboles, pintar los bancos de la plaza, entre otras. Mediante las visitas que realizamos al Instituto, reconocemos que los y las educandos son capaces de apropiarse de los espacios y participar activamente en ellos, a partir de su iniciativa y el incentivo de las y los educadores.

Siguiendo con la relación del Instituto con el barrio, podemos mencionar que la escuela abre sus puertas a distintos grupos de la comunidad en horario extraescolar, entre ellos a los miembros de la Fundación Alco⁸ y a los Boy Scouts de barrio Los Naranjos.

⁷ Fábrica Argentina de Aviones «Brigadier San Martín» S.A. (FAdeA) es una empresa dedicada a la producción de aeronaves y la investigación aeroespacial, cuya planta está ubicada en Ruta 20 de la provincia de Córdoba.

⁸ ONG creada por Alberto Cormillot que brinda información y servicios para personas con problemas de obesidad.

1.1.2 Características demográficas de las y los jóvenes y de la comunidad

El Instituto Nuestra Señora de Loreto tiene una importante relación con la comunidad en la que se encuentra inmerso. Hacemos referencia aquí a un fuerte vínculo que permite comprender los modos de relacionarse entre los actores, y los motivos que llevan a los mismos a comprometerse ampliamente. Es así que entra en juego el sentido de pertenencia, como factor esencial en el desarrollo cotidiano de la Institución.

Hace aproximadamente una década la mayoría de las y los educandos eran pertenecientes al barrio de la Institución, o de zonas cercanas, tales como Los Naranjos, Los Plátanos, Los Granados, Alberdi, San Roque. Jóvenes de clase media, cuyas familias tenían un gran sentido de pertenencia con la escuela, ya sea por ser ex-alumnos o simplemente por ser miembros de la misma comunidad.

Hoy en día, se incorporaron educandos cuyos padres buscan mejorar su nivel educativo, teniendo en cuenta el resto de las instituciones cercanas y las características de las mismas, entre ellas la concepción de la religión católica, las nociones previas y la clase social que las conforman. Dichos educandos provienen de otros barrios como Estación Flores y Matienzo, a la vez que se intensificaron aquellos de Los Granados y San Roque. Esto marca un cambio en la población, por ejemplo cómo se movilizan las y los jóvenes para asistir a clases y las modalidades de trabajo extraescolar debido a la distancia. A su vez, se reconoce un cambio en el desarrollo de la cotidianeidad de las y los educandos, que implicó necesariamente modificaciones institucionales, tales como la incorporación de una cantina escolar, de transporte para asistir a educación física, entre otras.

1.1.3 Un poco de historia

El Instituto Nuestra Señora de Loreto en sus inicios comienza a funcionar como jardín de infantes, luego se incorpora el nivel primario. Por último, en 1964 se incorpora el secundario, el cual se demora cinco años en conformarse definitivamente. Dicho nivel, inició en el turno noche y únicamente para varones; luego pasó al horario de la tarde, permitiendo allí la incorporación de mujeres.

El desarrollo de la cotidianeidad de Nuestra Señora de Loreto, se encuentra determinada por acontecimientos y sucesos que han marcado y atravesado su recorrido a través del tiempo.

En el año 1976, durante la última dictadura cívico-militar, Nuestra Señora de Loreto pasó de ser una escuela parroquial a una escuela donde el Arzobispo de ese entonces, desplaza la figura y la función máxima del representante legal del momento, Padre Carlos Ponce de León, y coloca a José Carranza, miembro externo de la comunidad. En el año 2005 se recupera la escuela parroquial, con la asunción de los representantes legales Héctor Calarco y Susana Lavisse.

La década del 90 implicó grandes cambios y procesos de transición en la sociedad argentina. En este contexto, se impulsó una Reforma Educativa por parte del entonces Presidente Carlos Menem, que consistió en que la responsabilidad de la subvención de la educación pase de la nación a la provincia. Más allá de dicha reforma, el secundario Nuestra Señora de Loreto, atravesó una modificación en particular: se hizo hincapié en los bachilleratos de Ciencias Comerciales; cabe destacar que en sus inicios en la escuela secundaria, sólo existía la orientación de Economía y Gestión.

Como mencionamos anteriormente, la escuela secundaria funcionó, una vez conformada como mixta, en el turno tarde/noche, entre las 13:00 y las 20:00 horas. A partir del año 2012 pasó a dictarse en el turno de la mañana, intercambiando horarios con el nivel primario. En algunas ocasiones se superponen ambos niveles al tener contrurnos las y los educandos del secundario.

El objetivo de este cambio, fue recuperar gran parte de los y las educandos que decidían, por cuestiones horarias, proseguir con sus estudios secundarios en otra institución del barrio. El motivo de ello es que resultaba muy complejo culminar la jornada alrededor de las 20:00 horas y al día siguiente, recurrir a las clases de Educación Física por la mañana. Por otra parte se percibían en las y los educadores problemas que afectaban su vida cotidiana al cumplir horarios por la tarde, lo cual conformó otro motivo de dicho cambio.

Como resultados se puede reconocer que, por un lado, fue algo complicado para algunos docentes que dictaban clases y trabajaban en horarios que coincidían con los nuevos cambios del Loreto, por lo que la propia escuela, los directivos y representante legal, brindaron la ayuda necesaria para cuidar sus fuentes laborales. Por otra parte, fue

beneficioso dado a que se recuperaron a muchos de las y los educandos que optaban por otras escuelas. A su vez, la propia población de la institución se modificó, en cuanto sus características demográficas y en cuanto al sentido de pertenencia de los sujetos ante la misma.

1.1.4 Respeto a los pilares institucionales

De acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2013)⁹, los principios y convicciones que asumen como escuela parroquial y que forman parte de su actividad diaria son:

- La democracia participativa
- La inclusión educativa
- Diversidad y pluralidad
- Calidad y calidez educativa

El PEI fue trabajado por la Dirección General del Instituto junto con las y los docentes en el año 2013, para que sea llevado a cabo en los tres niveles educativos que lo conforman. A continuación detallamos algunos de los principios mencionados.

- Democratización de la escuela: Se plantea pensar la escuela para una nueva sociedad, lo cual lleva a poner en marcha nuevos aprendizajes, nuevas formas de enseñar, evaluar, nuevos estilos de conducción, nuevos ritos; es una invitación a pensar nuevas formas de habitar la escuela donde circule la palabra de todos y se generen las condiciones y los espacios para que ésta sea escuchada y valorada. Democratizar la escuela significa democratizar los saberes, las relaciones, el poder, el conocimiento, los recursos, el espacio, la información, etc. Esto significa horizontalizar las relaciones de poder, cuya idea es construir un gobierno comunitario donde la mayoría de las decisiones son tomadas por cuerpos colegiados.
- Inclusión educativa: el Instituto tiene como horizonte ser una escuela inclusiva, lo cual para ellos *implica una invitación a romper con estructuras mentales y*

⁹ El PEI de acuerdo al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba es *un instrumento orientador para la generación, planificación y seguimiento de todas las acciones institucionales, en un proceso de continua adecuación.*

prácticas educativas construidas desde un modelo de exclusión social, de fragmentación, de encierro y de estigmatización del otro. Es importante resaltar que consideran que no hay inclusión social sin inclusión educativa. La inclusión social es una inclusión en la sociedad y la inclusión educativa lo es a la cultura, al conocimiento, a los saberes en general, a las prácticas sociales, para lo cual deben generarse estrategias pedagógicas que no sólo contengan a las y los estudiantes sino que puedan apropiarse de los saberes en espacios que les permitan resignificar las propias experiencias de vida y que los habilite para insertarse en forma crítica en la sociedad, para formarse como ciudadano comprometido con la realidad social en la que se inserta.

- Diversidad y pluralidad: Se toma a la igualdad como punto de partida, entendiéndola como una igualdad que habilita y valora las diferencias sin legitimar las desigualdades y la injusticia. Pensar a los niños y adolescentes desde un lugar de iguales, es prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común, es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación.
- Calidad y calidez educativa: Para la generación y el cumplimiento de una educación de calidad, el Instituto considera a través de este pilar, dejar de lado la exclusión para garantizar el acceso al conocimiento público, en pos de la inclusión social, laboral y profesional de los educandos. Para ello es necesaria la integración y la contención a todos los jóvenes, y la construcción de espacios de trabajo grupal. Consideran a la calidez, como una de las características por la cual, los padres, eligen el Instituto para sus hijos.

Este proyecto se encuentra atravesado por el Consejo Pastoral del Instituto Nuestra Señora de Loreto, identificado con la obra de Monseñor Angelelli en las prácticas educativas, a las cuales se les da un sentido de fe, y lo consideran, desde el año 2012, como *figura y animador* (A.C. Peña, comunicación personal, 11 de abril de 2018) de los proyectos que tiene el Instituto. Todos los 4 de agosto, como comunidad educativa, se hace memoria de la vida y la misión pastoral de Angelelli, y se discute acerca del Proyecto Educativo Institucional.

“Nuestra Señora de Loreto siempre se caracterizó por ser una escuela inclusiva” (N. Duje, comunicación personal, 12 de julio de 2018), nos comentó Norma Duje,

profesora de Geografía, en una entrevista. Cuando el secundario funcionaba a la tarde, se integró a muchos educandos que eran rechazados en otras instituciones del barrio y de la zona. Capacidades diferentes, repitencias, drogadicción, son algunos de los casos que permitieron a la escuela caracterizarse por su capacidad de inserción.

Otros educadores, además de resaltar su capacidad de inclusión, caracterizan al Loreto como sobreprotectora, contenedora y también interdisciplinaria. Para ellos, es pertinente tener en cuenta que estos valores deben ponerse en práctica, y que la mirada no debe estar puesta solo en las y los jóvenes sino también en las y los educadores, es decir, que la determinación de los valores debe ser una construcción por parte de todos y todas.

Podemos reconocer un hecho similar con las normas de convivencia, en la que algunos educadores, recomiendan que no deben ser estáticas, sino que deberían tener la capacidad de modificarse y adaptarse de acuerdo al contexto y a la realidad que configura la organización en los distintos momentos.

Por nuestra parte, nos resulta necesario, tras las entrevistas y observaciones realizadas, destacar el rol y el diálogo por parte de los miembros de la institución, particularmente por el papel que cumplen las y los educandos y educadores. Ellos consideran esencial acompañar a las y los jóvenes en sus etapas y en sus diversos cambios, conversar con ellos, interesarse por los temas que les importan y cuestiones que los atraviesan; la tarea de facilitadores, de acompañantes y sostenedores, de brindar confianza y seguridad, aparece como algo central en muchos de ellos. A diferencia de estos, hay otros educadores que optan por priorizar la sanción sobre el diálogo.

En relación a ello, podemos mencionar la existencia de espacios claves de participación, que reflejan lo anteriormente mencionado. A continuación, detallaremos los más relevantes:

Centro de Estudiantes

Es una de las instancias de participación que involucra a educadores y educandos, que tiene como función principal la representación total de estos últimos. De acuerdo al artículo 2 del Estatuto Modelo de Centro de Estudiantes del Ministerio de Educación de

la Provincia de Córdoba (2010), *el Centro de Estudiantes será el único órgano de representación de los estudiantes regulares matriculados en el establecimiento.*

Un Centro de Estudiantes deberá basarse en el desarrollo de un proceso democrático, el cual implica necesariamente tener en cuenta el entrecruzamiento de la libertad, igualdad y participación, que se pone en juego a través de la propia palabra.

Haciendo alusión a lo expuesto por el Ministerio de Educación, podemos afirmar que se trata de un espacio que apunta al crecimiento constructivo entre todos los sujetos y la institución misma. Hablamos de un proceso que implica *la conciencia crítica, la tolerancia frente a la diversidad, la capacidad de diálogo, el respeto de los acuerdos y el ejercicio de la ciudadanía.*¹⁰

El Instituto Nuestra Señora de Loreto no se encuentra ajeno a la presencia de un Centro de Estudiantes como espacio de participación de suma importancia. El mismo se conformó, con el paso del tiempo, de una manera particular.

Durante el período transcurrido entre 2008 y 2013 se desarrolla lo que reconocemos como un paso previo a la conformación de un Centro de Estudiantes. En aquel momento se llevó a cabo la propuesta del profesor César Croce, que consistía en la elección de dos delegados por curso para representar al mismo en reuniones semanales. Durante dichos años el desarrollo de esta modalidad fue fluctuando, pero sin modificar su base.

En el año 2014 se conforma, el primer Centro de Estudiantes, bajo la propuesta y seguimiento del profesor tutor Federico Scrocchi, y quien aún es miembro de la institución.

En el año 2015 el Centro de Estudiantes se disuelve y se conforma el llamado Consejo de Convivencia, el cual contaba con la participación de dos delegados/representantes por ciclo, es decir, dos educandos pertenecientes al ciclo orientado y dos del ciclo básico.

Finalmente, en el año 2016 se vuelve a armar el Centro de Estudiantes, bajo la tutoría del mismo docente, Federico Scrocchi, pero con algunas modificaciones. Este espacio les permite a las y los educandos descubrir lo importante para ellos mismos, manifestar las problemáticas, necesidades, ideas e intereses. El centro de estudiantes se

¹⁰ Información obtenida del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, mediante su portal web: <http://www.cba.gov.ar/declaraciones-juradas/memorandum-y-resoluciones/centro-de-estudiantes/>

considera un derecho para los mismos y su función es de participación y aprendizaje; que gira en torno a las tomas de decisiones, en presentación y realización de propuestas y proyectos para mejorar la vida del alumnado; ejercer la vida democrática, el consenso y la representación. Está compuesto por diversas Secretarías como de Deporte, Cultura, Actas, Finanzas, y desde la Dirección se les propuso la de Derechos Humanos. El funcionamiento del mismo fue muy complicado durante muchos años, ya que se conformaban las listas y se ejercía la votación, en la cual los y las educandos demostraban gran interés. Luego del momento electoral, con el correr de los meses, este espacio perdía entusiasmo y atención por parte de sus miembros y por tanto también perdía importancia para la institución en general.

Un centro de estudiantes implica la elección e identificación de dos delegados por año y división, es decir, la figura que busca escuchar a las y los educandos y representa en las reuniones de delegados, la voz del curso, generando un nexo entre ambos actores. Las reuniones están planificadas para realizarse de manera periódica y que permitan acercar a los miembros del Centro de Estudiantes las inquietudes, necesidades y opiniones del resto de los y las educandos de la escuela. Es a partir de allí, que el Centro cumple la función de escuchar, y tiene referencias para proponer, planificar y proyectar.

Consejo de Convivencia (CEC)¹¹

Es un espacio de acompañamiento y participación comprendido por educadores como docentes, preceptores, directivos, y por educandos del ciclo básico y orientado. Desde la Institución, se piensa incorporar a padres y a egresados para cumplir con la idea de representar a todos los actores de la comunidad educativa.

Su función, según la Directora del Secundario, es poder “prevenir y trabajar, y abordar problemas que tienen que ver con la convivencia en la escuela. Adentro y en relación a otras instituciones” (A.C. Peña, comunicación personal, 11 de abril de 2018). Como espacio de participación y diálogo se busca generar un clima de escucha, confianza y circulación de la palabra. Por reglamento, cada dos años deben renovarse las autoridades del Consejo.

¹¹ De acuerdo al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el Consejo Escolar de Convivencia es el *nombre genérico que refiere al principal órgano de participación democrática que las instituciones educativas deben conformar.*

De acuerdo a la ex directora del CEC, Alejandra Tognozzi, el Consejo tiene “carácter consultivo, deliberativo pero no resolutivo” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Es decir, que la resolución final del conflicto expuesto, es responsabilidad de la Dirección, aunque en el Loreto, es bastante particular, ya que en su mayoría, son consensuadas entre las partes. Resulta necesario, desde el Consejo, ubicarse en un paradigma, en este caso, el de la convivencia y no en el de la disciplina; por el hecho de que convivir lleva a habilitar espacios y habilitar la palabra. Así, les permite abordar, analizar y debatir sobre la convivencia democrática en la cotidianeidad escolar.

Nos preguntamos ¿cuándo se convoca al CEC? La ex-directora del mismo, nos comenta que tiene que ser convocado cuando se desarrollan situaciones de gravedad, de transgresiones graves a las conductas, donde amerita que el directivo analice dicha situación, y el CEC, debe buscar mecanismos de resolución a los conflictos. Para ella, el CEC debería “trabajar detectando situaciones antes de que estas estallen” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018), es decir que se tendría que trabajar como se mencionó anteriormente, desde lo preventivo, en vez de esperar a que se desenvuelvan conflictos.

En relación a la resolución de conflictos, cuando el CEC del Instituto observa que se ve superado por alguna situación y, por ende, no puede resolverla, acude a instituciones dentro de la DIPE y del Ministerio de Educación, para ser asesorados sobre temáticas específicas.

Consejo de Apoyo al Proyecto Educativo Institucional (CAPEI)

Es el Consejo máximo de la institución, donde participan los directores de los diferentes niveles, miembros de la pastoral, el párroco y representantes de docentes de los distintos niveles. Más allá de que no se encuentra en funcionamiento, se tiene como proyecto a futuro su refuncionalización y la integración de los padres. Busca ser representativo de todas las voces, y que todos los problemas y cuestiones más importantes puedan ser discutidas en este espacio, tales como nombramientos, concursos y acuerdos.

Algunos docentes lo catalogan como un “organismo ficticio”, debido a que consideran que no se cumplen en él los objetivos por los que fue creado. Argumentan que

aparenta ser representativo, pero que en realidad las decisiones son tomadas sólo por algunos miembros del CAPEI.

Consejo Directivo

Este Consejo está integrado y representado por los directivos de los tres niveles de la Institución, el Párroco Pablo Ardiles y la Representante Legal.

Tiene la función de gestionar el proyecto educativo de la escuela y colaborar para que se lleven a cabo los principios del mismo. Debate y toma decisiones acerca de las prioridades educativas, administrativas y económicas de toda la institución. Además, tiene la función de coordinar la articulación pedagógica de los diferentes niveles.

Consejo Pastoral

El Consejo Pastoral está integrado por coordinadoras de los niveles primario y secundario, los profesores de formación cristiana y el párroco de Nuestra Señora de Loreto. Sólo en algunas reuniones participan los directivos.

La función de dicho Consejo es la de coordinar el proyecto de pastoral en articulación con las diferentes áreas de aprendizajes. Establecen los lineamientos de trabajo a seguir anualmente en la escuela; éstos incluyen las convivencias, campamentos, las fiestas religiosas, la preparación de la jornada institucional y la preparación del día del martirio de Monseñor Enrique Angelelli, animador del proyecto de la escuela.

Cabe destacar que es Angelelli la figura guía de la institución dado a su resguardo en el edificio de la escuela en épocas de dictadura, a sus convicciones y a su lucha social comprometida como perteneciente a los movimientos de la iglesia tercermundista.



ENTRELAZANDO CONCEPTOS



2. ENTRELAZANDO CONCEPTOS

Las definiciones elegidas sustentan nuestro objeto de estudio y atraviesan nuestras propias posturas interpretativas. Reconocemos que cada concepto tiene su propia historia, enmarcada en procesos de lucha por su significación; es por ello que sostenemos que los relatos de la realidad no son objetivos sino que están situados desde una posición y punto de vista determinado.

A continuación delimitaremos y construiremos las diferentes nociones que permiten comprender desde donde abordamos nuestro trabajo final, teniendo en cuenta nuestros conocimientos previos y los adquiridos a lo largo de este recorrido, situándolos en un escenario de diálogo e interacción con nuestra práctica de formación.

2.1 ¿Qué entendemos por comunicación?

Comenzaremos definiendo el concepto de **comunicación** el cual atraviesa nuestro campo profesional, comprendiendo a la misma como procesos de intercambios entre diversos actores, quienes a través de sus manifestaciones son capaces de crear, construir y transformar su propia realidad. En este sentido, cabe destacar que entendemos a la comunicación como un proceso que excede el modelo que la considera algo meramente lineal. En base a esto, encontramos pertinente retomar la definición de Paulo Freire (1973) quien plantea que “la comunicación verdadera no es transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente” (p.75).

Para nuestro trabajo final resulta indispensable repensar estos aportes para lograr apartarnos de una mirada simplista que reduce los procesos comunicativos a la relación emisor-receptor, ignorando que implica elaboración, acompañamiento, reciprocidad y participación activa de los sujetos sociales.

Coincidiendo con los lineamientos de María Cristina Mata (1985) podemos afirmar que la comunicación es una experiencia que nos constituye y atraviesa en nuestra vida cotidiana, es por eso que la consideramos como una necesidad vital, y a su vez, podemos hablar de ella como una labor, una actividad que requiere trabajo y esfuerzo, el intercambio y la puesta en común, la utilización de herramientas y la capacidad de la

creatividad en busca de resultados. Toda comunicación implica un escenario espacio-temporal de interacción entre diversos actores, a través de la cual es posible la producción de sentido; nos parece importante reconocer que, como plantea Mata, “tanto en la esfera de la emisión como en la de la recepción existe producción de sentido - y no mera transferencia de los primeros a los segundos- aun cuando ella sea desigual” (p.5).

Consideramos esencial resaltar que el campo de la comunicación está integrado por el terreno del discurso social y cultural, lo cual implica *disputas y negociaciones, conflictos y acuerdos del orden del sentido*; determinado por una lógica de poder (Mata, 1985). Desde esta perspectiva, nos resulta pertinente ampliar con los abordajes de Roberto Von Sprecher y María Eugenia Boito, quienes coinciden con Mata acerca de la producción de sentido en un escenario de espacio-tiempo. Sprecher y Boito (2010) sostienen en su propuesta del concepto de comunicación, que la producción de sentido constituyen la red discursiva de una sociedad; sociedad conformada por agentes sociales que ocupan diversas posiciones en el campo del que forman parte, donde se pone en juego el poder.

Desde nuestra mirada como comunicadoras, consideramos importante destacar que la institución en la que desarrollamos nuestro trabajo final, se encuentra inmersa en una comunidad con características y prácticas específicas. Retomamos los aportes de Héctor Schmucler (1997), quien plantea que resulta imposible pensar a la comunicación como algo aislado de la cultura, y viceversa. Afirma la necesidad de hablar de *comunicación/cultura*, donde la barra entre los conceptos acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de pensarlos como algo distante. Es decir, debemos considerar esta relación en términos de tensiones de cosas distintas, excluyendo la posibilidad de mirarlas por separado, como una complejidad enriquecedora del campo de reflexión sobre la comunicación y los diversos intentos por definirla.

En torno a ello, es fundamental reconocer que los distintos procesos comunicativos involucran necesariamente una interacción humana, es decir que toda comunicación está estrechamente ligada a la comunidad, manteniendo, como plantea Antonio Pasquali (1970), una relación de interdependencia. En esta línea, el autor afirma que en cualquier estructura social, desde un primer instante, se encuentra presente la comunicación, y en este sentido, si no hay comunicación, no puede conformarse ninguna estructura social. A partir de ello, podemos afirmar que para los actores sociales es

fundamental y necesaria la coexistencia de la comunicación y cultura, debido a que configuran los procesos de construcción social y las prácticas de producción de sentido, desde la interacción del *hombre conviviente*.

2.2 ¿Qué entendemos por educación?

Consideramos que los diversos espacios de encuentro, diálogo y participación que se pueden generar entre los actores involucrados, se estructuran de acuerdo a procesos sociales y comunicacionales que los atraviesan. No podemos pensar la comunicación sin reconocerla como un derecho fundamental y básico de todas las personas. En este sentido, se encuentra necesariamente ligada a lo político, se expresa en manifestaciones culturales en las cuales se disputa el poder por medio de consensos y negociaciones entre los sujetos; teniendo relevancia en la formación identitaria de los mismos.

Teniendo en cuenta nuestros objetivos de trabajo final, nos situamos desde una mirada comunicacional, para reflexionar y problematizar la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en el Instituto Nuestra Señora de Loreto.

Siguiendo con estos lineamientos, podemos reflexionar sobre la existencia del campo **Comunicación/Educación** que se encuentra atravesado por diversas problemáticas, tensiones, lucha de sentidos, disputas, donde confluyen múltiples miradas y disciplinas, hegemonías y contra hegemonías; que posibilitan procesos de conformación de subjetividades, culturas, identidades y alteridades.

Para definir dicho campo, consideramos pertinente tener en cuenta los aportes de Jorge Huergo (2011), quien lo define como “un espacio de articulaciones, de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, con los procesos y prácticas sociales de la producción de sentidos y significaciones” (p. 20). Se refuerza la noción que se plantea a lo largo de nuestro trabajo en torno a estas construcciones atravesadas por una relación dialógica y por ende comunicativa.

Al momento de pensar la comunicación es necesario pensar lo político, ya que las prácticas sociales son expresiones de comunicación y manifestación de lo político (Uranga, 2007). Reconocemos que estas expresiones, coincidiendo con Washington Uranga, implican la construcción colectiva de sentidos, que configuran diversos modos

de entender y entenderse, por parte de los actores, y de interpretar su propia realidad social y cultural.

Si la comunicación necesariamente es política, podemos pensar a la educación del mismo modo, ya que es el campo donde se institucionalizan prácticas sociales que permiten reconocer los sentidos que se constituyen en torno a lo político. En relación a ello, avanzaremos reconociendo a la educación como un derecho humano, que sitúa un principio de igualdad a todos los sujetos.

El **derecho a la educación** se encuentra consagrado en nuestra Constitución Nacional, por medio del artículo 14, lo cual se complementa con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que establece que *la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado*. En el artículo 30 se establece que uno de los objetivos principales de la educación secundaria es *formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio*.

La Ley de Educación Provincial N° 9.870 (2010), en este marco legal, establece en el artículo 4 sus fines y objetivos, dentro de los cuales, decidimos destacar el inciso referido a *la capacitación para el ejercicio de la participación reflexiva y crítica y el comportamiento ético y moral de la persona que le permita su activa integración en la vida social, cultural y política*.

En cuanto a este universo normativo consideramos necesario ver a la escuela no como un espacio de mera transmisión de conocimiento y contenidos, sino de encuentro y aprendizaje mutuo y permanente, que busca ampliar nuestras visiones del mundo y procesos de producción de sentido. En virtud de ello, nuestro trabajo busca plantear una mirada superadora de esta situación, asumiendo que la práctica educativa implica procesos de construcción de subjetividades y que se constituye como una práctica que tiene lugar en espacios escolares y no escolares. Consideramos a la educación en términos que trascienden la escolarización, y de la misma manera la comunicación, más allá de la transmisión de información.

En términos similares Paulo Freire (1997) argumenta que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7). Para

el autor, es una práctica de libertad que se dirige hacia la realidad a la que busca transformar por solidaridad. A lo largo de sus obras, plantea la necesidad de hablar de *educador-educando con educando-educador* ya que sostiene que nadie educa totalmente a nadie, y que nadie se educa solo. Consideramos a las y los educandos como sujetos cognoscentes de derecho, capaces de incidir en su realidad; su accionar se constituye como un proceso en construcción permanente y tienen el desafío de superar la visión que los ubica como un grupo social incapaz de ejercer una participación activa y crítica dentro de su propio contexto.

¿Cómo acompañar al educando para que revierta esta situación? Freire se responde que es necesario implementar un método activo, dialógico y crítico; un método en el que el educador sea capaz de retomar el lenguaje y los aprendizajes previos de los y las educandos.

Apoyándonos en Mario Kaplún (2002), podemos argumentar que existen distintos tipos de educación a las que les corresponden determinadas concepciones y prácticas de comunicación; el autor retoma la clasificación de modelos de educación que realiza Díaz Bordenave. En este sentido, situamos nuestro trabajo dentro del modelo endógeno constituido por la educación que pone énfasis en el proceso, el cual se centra en la transformación de la persona, llamado por Paulo Freire *educación liberadora*. Este modelo plantea ver la educación como un proceso permanente en el que los sujetos sean capaces de descubrir, dialogar, conocer, producir, reinventar para poder, mediante estas herramientas, apropiarse del conocimiento. Dicho proceso es llevado a cabo desde su propia realidad, de su propia experiencia y de su práctica social, junto con los demás.

Relacionamos este modelo con un sistema basado en la convivencia, planteado por el Ministerio de Educación, en el cual se argumenta que las y los docentes tienen la función de educar y las y los jóvenes el derecho a aprender. Esto posibilita que las y los educandos “puedan crecer y desarrollarse como sujetos sociales” (Campelo, et al., 2010). Este sistema se diferencia de aquel centrado en la disciplina, que tiene como propósito que las y los jóvenes copien y reproduzcan los comportamientos y valores propuestos por el poder instituido.

Por otra parte, aparece también, la figura del educador/educando, pero ya no como el que enseña y dirige, sino como alguien capaz de estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender junto a él y de él, para crear de manera conjunta. Podemos así

pensar en la educación y en la escuela en particular, como un lugar no solo de transmisión cultural y social, sino también de reflexión y análisis sobre el mundo, que permite el desarrollo de una conciencia crítica en torno a lo que lo rodea, a las relaciones que establece, e incluso consigo mismo.

Es fundamental el lugar que ocupa la **participación activa** de los sujetos dentro del proceso educativo y de la sociedad civil, ya que es el modo de alcanzar el conocimiento. Entendemos lo educativo, en términos de Jorge Huergo (2009) donde retoma Rosa Nidia Buenfil Burgos, como un “proceso en el cual frente a determinadas interpelaciones, se producen identificaciones subjetivas y a partir de allí se transforma en prácticas” (p.40). Para ello, consideramos necesario que el educando se involucre, haga preguntas y busque respuestas problematizando.

Siguiendo con los lineamientos teóricos de Huergo (2003), coincidimos en que nos identificamos solo con algunos aspectos dentro del amplio bagaje de elementos que nos interpelan en la vida cotidiana. Esta identificación implica un proceso de reconocimiento y apropiación, que permite la construcción de identidades sociales que, según el autor, se constituyen por los siguientes rasgos: “1. Pertenencia a un nosotros [...] y también distinción respecto a otros [...] 2. Ciertos atributos comunes [...] que los que pertenecemos a esa identidad podemos reconocer como propios. 3. Una narrativa histórica común [...] 4. Cierta proyecto común” (p.5).

Teniendo en cuenta el escenario en el que se desarrolla nuestro trabajo final, consideramos interesante la opinión del autor respecto a que este proceso no es algo excluyente en las interpelaciones y reconocimientos, sino que es necesario producir cambios en las prácticas socioculturales cotidianas.

Por último, el autor plantea que el sentido político del proceso educativo se puede dividir en hegemónico y contrahegemónico. A la hora de analizar las prácticas escolares, decidimos hacer énfasis en el segundo sentido, ya que consideramos fundamental que las y los educandos sean capaces de crear un pensamiento crítico, de cuestionar y de producir modificaciones “en las relaciones sociales de dominación, en prejuicios o discriminaciones, en actitudes individualistas, en modos de pensar dogmáticos” (Huergo, 2003, p.5).

Desde esta mirada, podemos pensar, entonces, en los procesos educativos como una instancia en donde unos sujetos proponen, invitan, interpelan y otros aceptan esa

propuesta y se apropian de contenidos, formas y modos de ver e interpretar el mundo, En este punto, resulta productiva la noción de **apropiación**, en alusión a los procesos que despliegan los sujetos en prácticas, que suponen el encuentro con discursos y textos, a la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones de los modelos y los discursos culturales “la apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido” (Chartier, 1999, p.249 en Rockwell 2001, p.23).

En relación a ello, entendemos a la apropiación como como el conjunto de operaciones productoras de sentido que se desarrollan de un modo más cercano al procedimiento táctico que al estratégico.

Desde nuestro lugar de comunicadoras sociales institucionales en formación, reflexionamos que el papel que ocupa la comunicación social en el ámbito educativo es tan esencial como en la cotidianeidad. La construcción de nuestro trabajo final, reconoce a las y los educandos como protagonistas y sujetos activos de la sociedad.

2.3 Comunicación/Educación en el escenario educativo

La escuela es considerada como una institución destinada a la enseñanza y a la formación de sujetos cognoscentes. Nosotras, a su vez, la entendemos como un escenario en el cual se configuran prácticas de comunicación y educación, en la que se desarrollan dimensiones constitutivas de lo social. Es por ello que no podemos comprender a dicha institución sin educación, y a esta última sin comunicación, lo cual implica la existencia de un escenario problemático y complejo que se debe tener en cuenta en el momento de realizar un análisis exhaustivo de este campo. En este marco, es pertinente reconocer la relación entre las prácticas de producción de sentido dentro del Instituto en el que se enmarca nuestro trabajo final.

El campo **Comunicación/Educación**, siguiendo a Eva Da Porta (2011), se constituye como un *campo estratégico* que configura prácticas transformadoras de sujetos, relaciones y modos de producción material y simbólica, para la construcción de un pensamiento crítico, que sea capaz de posicionarse como una alternativa frente a los discursos hegemónicos, y que pueda elaborar otras maneras de apropiarse y apoderarse

de conocimiento. La articulación de los procesos de comunicación con los educacionales, nos permite reconocer modos de producción simbólica esenciales, en la construcción del educando como sujetos, dentro de las identidades colectivas que lo atraviesan.

En este cruce, Laura Rozados (2009) plantea que en relación a la existencia de un otro, “es necesario reconocer sus códigos, sus maneras particulares y propias de usar el lenguaje, sus intereses y deseos, sus necesidades” (p.54). Dichos aspectos entran en juego en la práctica del diálogo, que implica una relación social e intersubjetiva entre los sujetos, quienes definen sus posicionamientos éticos e ideológicos. Si problematizamos este campo estratégico, podemos considerar cómo los actores se forman en el diálogo, cómo se relacionan entre ellos, las ideologías, sentidos y creencias que los atraviesan, cómo se desarrollan sus acciones en el mundo.

En este sentido, coincidimos con Jorge Huergo (2000) a la hora de hablar de **cultura escolar**, que comprende prácticas, intercambio de saberes, modos de comunicación y distintas representaciones producidas y reproducidas en la institución escolar. De esta manera se promueve la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar entonces, para el autor, “transforma desde dentro la cotidianeidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la «institución escolar»” (p.7). Desde nuestra posición, partimos de acá para establecer a lo largo de nuestro trabajo final, el fuerte vínculo y condicionamiento de la cultura con la Comunicación/Educación, para el desarrollo de las prácticas mencionadas como productoras de significados y sentidos.

Así, las y los jóvenes se apropian de diferentes nociones, sentidos, contenidos sobre situaciones y realidades que pueden ser experiencias directas o no, pero que de alguna manera los atraviesa, y que son fruto de las relaciones y del vínculo con la sociedad, y los reconoce propiamente como ciudadanos. Estas apropiaciones se dan cotidianamente en la escuela, tanto de parte de los y las educandos, como también de las y los educadores. Para estos últimos, reconocemos a la apropiación como:

“el proceso mediante el cual los docentes se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Es un modo de relación que implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender/conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones”. (Achilli, 2000, p.38)

Reconocemos a la escuela como un espacio social de aprendizaje e intercambio de valores y saberes, en donde la comunicación tiene un rol estratégico para el desarrollo de capacidades que contribuyen al crecimiento personal y social de los sujetos. En términos de Buenfil Burgos (1993):

El sujeto de educación se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc. que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discurso en otros espacios sociales, en la vida cotidiana. (p.16)

En este sentido, contemplamos a la escuela como un instrumento clave para la gestación de procesos en los que los actores se puedan convertir en sujetos históricos, siendo capaces de analizar y protagonizar su realidad, a los fines de transformarla. Nos focalizamos en la dimensión práctica de la misma, tanto individual como grupal, que posibilita que los procesos de transformación, apropiación y resignificación se puedan llevar a cabo mediante una mirada problematizadora.

Más allá de un espacio social, la escuela ocupa un papel muy importante para los jóvenes ya que forma parte de su vida cotidiana y se encuentra inmersa en el desarrollo de las y los educandos. Esto implica que también asuma la responsabilidad acerca de lo que atraviesan a las y los jóvenes en múltiples marcos y contextos. En este sentido, Rossana Reguillo (2000) considera que la escuela

“difícilmente se asume como parte de la problemática de las culturas juveniles y mucho menos como propiciadora de esa problemática por su incapacidad de entender que el ecosistema bidimensional que descansaba centralmente en la alianza familia-escuela ha sido agotado, y que entre una y otra institución hay un conjunto complejo de dispositivos mediadores, entre ellos los medios de comunicación, que posibilitan al joven el acceso simultáneo a distintos mundos posibles”. (p. 62)

Esto es, asumirse como mediador frente a determinadas problemáticas y frente al desgaste de un nexo tan importante como es la familia.

Consideramos que la escuela debería constituirse como el lugar en el que las y los educandos obtengan y desarrollen habilidades para el ejercicio democrático; cuya enseñanza implica, entre otros factores, garantizar procesos de participación en la institución escolar, que promuevan el desarrollo de habilidades y estrategias que le permitan a las y los estudiantes ejercer sus derechos. Las principales formas donde se visualiza el ejercicio de estos procesos son los centros de estudiantes y los acuerdos

escolares de convivencia. Reflexionamos que las y los jóvenes se interiorizan y forman parte de estos según sus propias inquietudes ya que tienen representaciones desde las cuales se desenvuelven e intervienen en la vida social, por lo cual es de fundamental importancia indagar sobre sus inquietudes e intereses para un pleno ejercicio de sus derechos y deberes.

Al hablar de **participación** dentro de las escuelas, es necesario que, según Díaz Bordenave (1985), se desarrolle en dos sentidos, el de “la participación de la comunidad en la escuela y el de la participación de la escuela en la comunidad” (p. 54). Siguiendo con los lineamientos del autor, reconocemos diferentes principios de participación que son importantes para nuestro trabajo, tres de ellos son: *la participación es una necesidad humana y, por consiguiente, ella constituye un derecho de las personas; la participación puede ser provocada y organizada, sin que ello signifique necesariamente manipulación, y la participación es facilitada por la organización y por la creación de flujos de comunicación eficientes*. Para lograrlos en la escuela, es necesario tener en cuenta los modos de pensar de los sujetos, cómo enfrentan al mundo, sus problemas, sus necesidades.

Para el desarrollo de estos modos de pensar, es fundamental contar con la presencia de espacios propicios y de educadores que faciliten habitar la palabra mediante el acompañamiento y la problematización de diversas realidades. En torno a ello, tomamos a Juan Isella (2009), quien argumenta que resulta primordial plantear un espacio de encuentro para comprender a la comunidad que atraviesa toda institución. “Se trata de un espacio a construir y conocer qué implica poder charlar, conversar, dialogar [...] Un espacio que nos permita reflejar nuestros juicios previos, nuestros miedos, nuestros avances y retrocesos” (p.134). Estos espacios de encuentro se deben caracterizar por ser territorios donde *no hay verdades que no se puedan trastocar o mover*.

En relación a ello, podemos resaltar que para que la participación pueda desarrollarse deben existir escenarios que faciliten el encuentro entre los distintos actores sociales. Es por eso que consideramos, que las instituciones educativas deben promover estos espacios, donde se pueda construir día a día la participación ciudadana. Es decir, es necesaria una democratización de las políticas educativas, pensadas en torno a una relación entre sujetos de derechos, quienes son capaces de ejercerlos y demandarlos.

2.4 Del dicho al hecho, hay derechos: Ciudadanía

Teniendo en cuenta nuestro interrogante de investigación, reconocemos a la **construcción de ciudadanía**, como eje transversal para el desarrollo de nuestro trabajo final. Consideramos pertinente reflexionar sobre la misma, comprendiendo a la comunicación como una práctica ligada a la participación e instituyente en nuestra condición de ciudadanos. En relación a ello, teniendo en cuenta que uno de los propósitos principales de la educación es formar a las y los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, retomamos los planteos del Ministerio de Educación, donde se plantea que “educar para una convivencia democrática se constituye en un eje central dentro de la propuesta institucional de la escuela secundaria y es, a la vez, uno de sus mayores desafíos” (Campelo, et al., 2010).

El ejercicio ciudadano, según la CEPAL¹² (2000):

“no se remite sólo a disponer de derechos políticos, civiles y sociales, sino también a participar en condiciones de mayor igualdad en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos”.
(p.305)

Sostenemos la importancia de destacar que la práctica política ciudadana implica no sólo el ejercicio de los deberes y derechos de los individuos en relación con el Estado, sino un modo de aparición de los individuos en el espacio público. Los mismos, se caracterizan por su capacidad de constituirse en sujetos de demanda en diversos ámbitos vinculados con su experiencia, en ser sujetos activos, críticos, capaces de repensar en las condiciones que se encuentran insertos.

En relación a ello, consideramos pertinente realizar una diferenciación entre nuestra posición con el concepto de *ciudadanía de baja intensidad*, trabajado por Guillermo O'Donnell. Dicho concepto hace referencia a la poca capacidad de los sujetos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, entra en juego la falta de interés, de compromiso, de información y de participación en su cotidianidad. La principal consecuencia es la sustracción de sus libertades y de su capacidad de autodecisión. Los ciudadanos de baja intensidad se caracterizan por tener un alto grado de desafección, desconfianza y apatía en relación al Estado (Aguiló Bonet, 2009). El Estado, comprendido aquí, no solo como

¹² Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

el aparato estatal o la burocracia que lo integra, sino como un conjunto de relaciones que permiten una determinada organización y orden (O'Donnell, 1993).

Desde el campo de los estudios de la comunicación, reconociendo nuestra pertenencia, consideramos pertinente retomar la noción de *ciudadanía comunicativa*, planteada por María Cristina Mata (2006), definida como “el reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública, y el ejercicio de ese derecho” (p.13). Si no existe la posibilidad de ejercerlo, se debilita la capacidad de los individuos para constituirse como sujetos de demandas. Por ello, hablamos de ciudadanía como práctica que implica la capacidad de ser sujeto en distintos ámbitos de construcción de poder. En este sentido se alude necesariamente a los derechos civiles de los actores sociales, haciendo énfasis en el derecho a las comunicaciones. Hacemos referencia con este último a la libertad de expresión y de pensamiento, a la participación, la apropiación de espacios públicos, el derecho a tener información de calidad; si este derecho a las comunicaciones no se cumple, el resto de los derechos civiles se verán vulnerados.

Entendemos a la ciudadanía como el reconocimiento y el efectivo ejercicio de los mismos, es decir es el *derecho a tener derechos* (Mata, 2006).

Al pensar la constitución ciudadana, no podemos dejar de mencionar la existencia de una sociedad para que ésta ocurra y se ejerza como tal. Cuando hablamos del contexto histórico, social y cultural, hablamos de un pasado, un presente y un futuro, hablamos de una comunidad, de colectivos sociales, con hábitos y características particulares, en un espacio social. En la actualidad, debemos necesariamente pensarla como un proceso en el que los y las educandos puedan ser reconocidos como sujetos de derechos y no como objetos de protección legal; consideramos pertinente reconocer que estos derechos pueden aplicarse en su cotidianeidad, sin asumirlos sólo como una expectativa para la vida adulta.

En este sentido, afirmamos que hablar de ciudadanía comunicativa implica traspasar la noción de ciudadanía normativa. Esta última remite únicamente a los derechos y deberes existentes en la Constitución, las leyes y las normas; no tiene en cuenta las reglas sociales implícitas por las cuales los ciudadanos también se rigen.

2.4.1 ¿Qué entendemos por política?

“¿Cómo se construye la ciudadanía si no se puede hablar de política?” (S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018), es una pregunta que nos atraviesa a la hora de realizar nuestro trabajo final. Este interrogante fue el punto de partida a nuevas lecturas e investigaciones que nos permiten establecer una relación entre la construcción ciudadana y el ejercicio político. En relación a ello, coincidimos con los planteos de Chantall Mouffe (1999) quien sostiene que una de las tareas de la política es la conformación de ciudadanos. Consideramos que los mismos deben ser activos, reconociendo su propio deber y oportunidad de actuar en la política. Es fundamental reconocer que “el modo en que definimos la ciudadanía está íntimamente ligado al tipo de sociedad y de comunidad política que queremos” (Mouffe, 1999, p.88).

Como asumimos anteriormente, consideramos a los actores sociales como ciudadanos con derecho a tener derechos, por ello en este apartado, consideramos pertinente realizar una diferenciación entre la concepción de la política y lo político.

Al momento de definir qué es la política, tomamos como punto de partida los aportes de María Susana Bonetto y María Teresa Piñero (2000) que la traducen “en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden” (p.7). En este punto, nos parece relevante destacar el papel que cumple la comunicación al momento de conformar y organizar comunidades con una característica en común y funciones determinadas. Por ende, la comunicación es por excelencia el elemento que posibilita el ejercicio pleno de la política. Afirmamos que no hay política sin comunicación, ya que la primera implica una relación entre hombres que surge a partir de un intercambio de significados, sentidos, nociones, concepciones, que son facilitados por la segunda, que comprende el uso de la palabra y la acción (Caletti, 2001).

A la hora de hablar de lo político, lo consideramos como algo innato al ser humano, como “una cualidad de las relaciones entre las existencias humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales” (Díaz Gómez, 2003, p.49-50). Sintetizamos que lo político abarca mayores esferas que la política misma, ya que comprende los procedimientos que conciernen en la política en el desarrollo de nuestras actividades cotidianas. Por ello, al momento de realizar nuestro trabajo, podremos

analizar cómo emergen y confluyen ambos conceptos en torno a la construcción ciudadana de las y los jóvenes.

2.5 La juventud como una construcción

A la hora de plantear la construcción y ejercicio de ciudadanía, por parte de los y las educandos, es esencial definir qué comprendemos por **juventud**. Consideramos necesario aclarar que las nociones de juventud -o de adultez- se constituyen socialmente en la lucha hegemónica de poder. En este sentido, coincidimos con Pierre Bourdieu (1990) cuando expresa que “siempre se es joven o viejo para alguien. Por ello las divisiones de clases definidas por la edad, es decir, en generaciones, son de lo más variables y son objeto de manipulaciones” (p.120).

A partir de nuestro ingreso a la Institución, notamos la existencia de una *brecha generacional* entre jóvenes y adultos, como así también, entre los mismos jóvenes. Esta división, radica en torno a la ocupación de lugares a nivel social, lo que nos lleva a hablar de la existencia de un orden regulado en torno a las luchas de poder. “La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 1990, p.120). Concebimos que estas luchas, surgen como consecuencia de las diferentes aspiraciones e intereses que tienen los actores involucrados. Los mismos comparten códigos, culturas, formas de entender el mundo, conformando una generación característica que les permite diferenciarse de otras generaciones. Así como Mario Margulis y Marcelo Urresti consideran que estas diferencias se dan en un mismo marco o contexto social, como es la familia, consideramos que lo mismo ocurre en la escuela.

Estas diferencias generacionales se dejan ver “bajo la forma de dificultades y ruidos que alteran la comunicación y, a veces, en abismos de desencuentro, que en gran parte tienen que ver con que no se comparten los códigos” (Margulis y Urresti, 2008, p.18).

Consideramos pertinente señalar que nos encontramos inmersas en una sociedad occidental que se rige por determinadas lógicas de organización y culturas impuestas y apropiadas. En este sentido, al realizar nuestro trabajo final en el ciclo orientado de una escuela secundaria, es relevante reconocer las clasificaciones generacionales entendiendo

a éstas como conformaciones de actores que viven los mismos hechos de diversas maneras. Dentro de dichas clasificaciones hemos decidido situarnos en la categoría de **jóvenes**.

Nos posicionamos para identificar a las y los jóvenes en las categorizaciones que realiza Rossana Reguillo (2000), de las cuales seleccionamos la denominación *colectivo* para hacer referencia a los mismos. Un colectivo “refiere a la reunión de varios jóvenes que exige cierta organicidad y cuyo sentido prioritariamente está dado por un proyecto o actividad compartida; sus miembros pueden o no compartir una adscripción identitaria, cosa que es poco frecuente” (p.54). Esta clasificación implica una forma de manifestación social que nos permitirá pensar y referirnos a las y los educandos como un *colectivo de jóvenes*.

Podemos afirmar que hay muchos relatos e ideas sobre el joven, en torno a ello podemos mencionar que muchos lo reconocen como aquel que recibe una herencia cultural y tiene un trabajo a realizar en un futuro; algunos lo identifican como un ciudadano con derechos y obligaciones en el presente; y otros conforman la idea dominante, especificada por Florencia Saintout (2013), como el joven del pasado, idealista, y el actual, como el carente y poco comprometido. Aun así, es necesario alejarse de una clasificación etaria, para reconocer que hay distintos tipos de jóvenes de acuerdo a sus culturas y la carga social, donde su diversidad permite distintos modos de percibir el mundo.

Para reconocer al educando en pleno ejercicio de su ciudadanía, presente y futura, es fundamental identificarse dentro de un contexto y una realidad social, adquirir conocimientos acerca de la misma, y ser conscientes de su presencia en un aquí y ahora. En este sentido, Paula Morabes (2006) considera la formación de los ciudadanos como una tercera función educativa, “de personas capaces de pensar y de participar activamente en la construcción de una sociedad justa y democrática” (p.42).

Es fundamental en torno a dicha construcción, que la educación asuma con responsabilidad el rol de formar jóvenes que puedan constituirse diariamente, mediante un trabajo interdisciplinario que abarque contenido teóricos y prácticas sociales. Es decir, la escuela, es uno de los pilares para sostener una vida social democrática.



MODOS DE PROCEDER



3. MODOS DE PROCEDER

Consideramos que no existe una metodología única y eficaz, cual receta aplicable a distintas situaciones. Reconociendo que la elección de determinado método supone necesariamente un posicionamiento acerca de lo estudiado, decidimos adoptar un enfoque metodológico que nos permita acercarnos de manera significativa al análisis e interpretación de la realidad abordada.

3.1 Nos posicionamos

Este trabajo se encuadra dentro del **paradigma Interpretativista/Hermenéutico**, que implica según Schuster (2002) “una concepción amplia de la ciencia, una idea subdeterminista de la relación con los datos y una teoría de la interpretación” (p.51). Nos permite comprender la realidad, y a partir de su análisis poder otorgarle sentido y explicaciones a los hechos reales y concretos que atraviesa, lo cual nos facilitará nuevos conocimientos. Este paradigma nos brinda la posibilidad de generar una reconstrucción de la realidad analizada, comprender y buscar significados, logrando aplicar las herramientas teóricas al campo de un modo empírico.

Al hablar de la dimensión metodológica, que contempla el paradigma, cabe aclarar que realizaremos un **estudio de tipo descriptivo**, basado en la cercanía de los hechos y que pretende conocer cómo se desarrolla el objeto de estudio. El mismo busca la caracterización de los fenómenos teniendo en cuenta sus propiedades y sus significados, en tiempo, lugar o grupo social determinado (Dorado; Ortúzar; Ulla, 2009).

Por otra parte, es de fundamental importancia, reconocer que la manera de abordar nuestro objeto implica una **metodología cualitativa**. Esta es adecuada a nuestro trabajo, ya que nos proponemos relacionar discursos, estudiar *in situ* considerando la producción de sentidos por parte de los actores sociales, interpretar sus nociones, significados y perspectivas (Sprecher, 2009).

Además entendemos que, al realizar una investigación cualitativa, nos posicionamos desde un lugar específico, sin que ello implique realizar un trabajo basado en juicios de valor.

3.2 Delimitación del campo de estudio

Como hemos mencionado, nuestro trabajo de campo fue realizado en el Instituto Nuestra Señora de Loreto, ubicado en Gómez Carrillo 2559, Barrio Los Naranjos, en la ciudad de Córdoba. Hemos decidido centrar este trabajo en torno a las nociones de ciudadanía, conformadas por educadores y educandos del Ciclo Orientado de la Institución, es decir a las y los jóvenes de 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} año de ambas orientaciones.

Seleccionamos la Institución debido a que nuestro interés giraba en torno a la realización de un trabajo en el campo Comunicación/Educación. Es por ello, que comenzamos a indagar las posibilidades de ingreso en distintas instituciones educativas de barrio Los Naranjos, debido a la cercanía al mismo. Luego de analizar las diferentes alternativas, elegimos al Instituto Nuestra Señora de Loreto debido a su apertura, flexibilidad, recorrido histórico y proyecto educativo.

Ingresamos a la Institución en el mes de noviembre del año 2017, y se nos ofreció una amplia apertura, tras una primera aproximación. En marzo del 2018, comenzamos a realizar un trabajo exhaustivo dentro de la Institución, la cual se mostró predispuesta a brindarnos el acceso a la información necesaria, como así también el ingreso a los distintos espacios que conforman la escuela.

Consideramos pertinente destacar que teníamos nociones previas sobre la Institución, ya que contábamos con un informante clave. Esto nos permitió una mayor apertura de la escuela a la hora del ingreso, como así también, nos facilitó conocer quiénes eran los directivos y profesores, saber acerca de las orientaciones, la política y cultura institucional, entre otros aspectos.

3.3 Inmersión en el escenario

Seremos capaces de identificar los procesos pertinentes de nuestra investigación, mediante un **análisis situacional** exhaustivo, lo cual exige comprender las nociones y conceptos que tienen los sujetos de su propia realidad. Según Aníbal Sotelo (1997), se trata de

“una explicación de la realidad cuyo propósito es identificar el papel que cumple la explicación del otro en la permanencia o posible solución del problema o los

problemas que se intentan abordar. Se trata de prever el comportamiento de los demás incorporando sus explicaciones como parte de la realidad que se analiza. Esto es lo que permite el cálculo interactivo. El análisis de la situación presente implica reconsiderar la validez del conjunto de problemas relevantes con referencia a los cuales hemos estado conduciendo nuestra intervención”. (p. 2)

Consideramos al análisis situacional, como una herramienta de **trabajo de diagnóstico**, brindando especial importancia a las apreciaciones y acciones que los actores llevan a cabo en determinado espacio y tiempo, motivados por los valores, creencias, rituales, tanto propios como sociales.

Al diagnosticar, es posible detectar determinados problemas y proyectar posibles soluciones, mediante la intervención institucional, a la cual consideramos como la entrada al campo, estableciendo una mirada ajena en el espacio de los otros, que nos permite poner en juego las capacidades, conocimientos, saberes, deseos, intenciones y problemas de los actores involucrados. A partir de aquí, surgen prácticas, categorías de análisis y significaciones colectivas, que constituyen la razón de ser de nuestra intervención institucional.

3.4 Técnicas de recolección de datos

En cuanto a las **técnicas** a utilizar, cabe aclarar que el hecho de combinar aquellas que son propias de un abordaje cuantitativo, no implica una triangulación. Reconocemos que las técnicas que usamos no definen nuestro tipo de estudio, sino que éste se define desde el paradigma y la relación entre el sujeto y el objeto.

Para acercarnos a nuestro objeto de estudio decidimos aplicar la observación no participante, entrevistas semi estructuradas, entrevistas focalizadas, y talleres para poder dar cuenta de las nociones que manejan los y las educandos y educadores, la importancia que le otorgan a determinadas cuestiones que los atraviesan, sus intereses, sus maneras de comportarse en un contexto de aprendizaje-aprendizaje.

3.4.1 Observación no participante

El acto de observar es algo que hacemos cotidianamente en diferentes momentos y procesos de nuestra vida diaria. Según Cecilia Ulla (2009) “observar es la acción de percibir y registrar fenómenos, expresiones y manifestaciones que ocurren en un lugar y un tiempo determinado, con el propósito de construir datos para producción de conocimiento científico” (p.37). Para nuestro trabajo final elegimos aplicar la observación no participante, ya que nos colocamos en el lugar de espectadoras y no nos involucramos activamente en la situación que observamos. Podemos caracterizar a nuestra observación como estructurada ya que teníamos establecido que tipo de aspectos y conductas debíamos observar, lo cual teníamos plasmado en un cuadro, sin que ello signifique un límite para registrar acontecimientos inesperados.

Las observaciones fueron llevadas a cabo dentro de los espacios áulicos durante horarios de clase. Algunas se realizaron de manera individual, y otras en equipo de dos personas, donde optamos distribuirnos en diferentes puntos del espacio para observar la misma clase. Esta distribución se realizó con el objetivo de no obstruir el desarrollo natural de las clases, y también por un pedido explícito de los directivos.

Observamos medios módulos y módulos completos de las materias Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo, Historia, Sociología y Filosofía. Fueron realizadas en los cursos de 4to, 5to y 6to de las orientaciones *Economía y Administración*, y *Sociales y Humanidades*. En total fueron 11 días de observación en las aulas, pero también fuimos observadoras de eventos “extraordinarios” como la asamblea por la elección del Centro de Estudiantes, el acto del Día de la Patria, y las Jornadas Nacionales de la Igualdad.

Previo al desarrollo de las mismas, se presentó un calendario que detallaba los periodos de observación, los días y horarios, como así también el responsable de llevarla a cabo, con el fin de que tanto directivos, como docentes estuvieran informados sobre nuestra presencia en sus clases.

Como se explicó anteriormente, el instrumento utilizado para esta técnica fue un cuadro de trabajo, que funcionó como una guía de observación. El mismo implicó una división de las y los educadores por un lado, y de las y los educandos por otro; y consistió en una serie de aspectos y cuestiones, que debían completarse a lo largo de la observación.

Al finalizar el cuadro, se añadieron observaciones generales y apreciaciones personales. Dichos cuadros, se transcribieron en los mismos días que se realizaron las observaciones, para aprovechar la posibilidad de agregar aquello que recordamos, creímos pertinente y no fue anotado en el momento de la observación.

3.4.2 Entrevistas

Otra técnica utilizada para recolectar datos, para acercarnos a la Institución y a los actores involucrados, son las entrevistas. Las mismas permiten tener una visión más detallada de los y las educandos y de las y los educadores, sus nociones, valores, opiniones, pensamientos y preconcepciones acerca del sistema educativo, la Institución, y también de ellos mismos, teniendo en cuenta la realidad social que los atraviesa y la comunidad en la que se encuentran inmersos. Esto constituye diferentes puntos claves para nuestro trabajo final, lo cual nos permite acceder a la perspectiva de cada actor para su posterior interpretación.

Las entrevistas con las y los educadores fueron semi estructuradas¹³. Si bien, se tenía un idea previa acerca de lo que queríamos saber, se le otorgaba la mayor libertad posible a los entrevistados, sin pretender realizar una estandarización. Este método nos permitió aclarar dudas, intensificar determinadas ideas, y además nos brindó una información extra de acuerdo a cómo se comportaba el entrevistado y de qué manera se expresaba o le otorgaba más importancia y énfasis a ciertas temáticas.

La propuesta implicó realizar entrevistas conversacionales, donde pudimos rescatar el diálogo, la fluidez, la naturalidad y espontaneidad en muchas ocasiones y de acuerdo al entrevistado. Las preguntas iniciales fueron acerca de sus experiencias personales y laborales; luego de opiniones y valores sobre situaciones en particular que hacen a la construcción de nuestro trabajo.

Las entrevistas se realizaron en equipo, donde todas las integrantes pudimos realizar preguntas, y se registró con un grabador, con el previo consentimiento del entrevistado. Las duraciones variaron desde 15 minutos hasta 60 minutos, dependiendo tanto de los tiempos del entrevistado, y de cómo surgió y se mantuvo la conversación.

¹³ “Se desarrollan a partir de un guión (a veces denominado guía o pauta) de preguntas abiertas que se realizan a los entrevistados pero dejando lugar para la libre expresión” (Ortuzar, 2012, p.73).

Las personas entrevistadas fueron: directora, vice-directora, preceptores, coordinadora de cursos, profesores de Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo, Historia, Geografía, miembros del Centro de Estudiantes y jóvenes del Ciclo Orientado. Las mismas fueron realizadas durante los meses de abril, mayo, junio y agosto. A continuación detallaremos la pertinencia de las entrevistas a nuestro objetivo de trabajo.

Aquellas que fueron realizadas a los directivos nos permitieron un primer acercamiento al marco institucional, a la política educativa de la escuela, reconocer los pilares, objetivos, valores y creencias de la Institución, el rendimiento académico por parte de las y los educandos, como así también sus propias nociones, pensamientos y puntos de vista sobre aspectos claves que atraviesan nuestro trabajo final.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los preceptores, nos permitieron obtener información no solo de su rol dentro del ámbito escolar, sino también de sus percepciones sobre los y las educandos como jóvenes, en cuanto a las vivencias y experiencias que atraviesan los mismos.

Las entrevistas realizadas a los profesores nos facilitaron comprender la experiencia áulica, su visión respecto a la educación, enseñanza, aprendizaje, el rol que ocupa y la interacción con las y los educandos; a su vez, pudimos obtener información acerca de la historia y el desarrollo de la institución.

Con la coordinadora de cursos, pudimos recolectar datos sobre la mediación de conflictos, los trabajos de tutorías, el rendimiento escolar, su perspectiva en cuanto al presente de las y los jóvenes y el rol de la escuela y la familia ante el mismo.

En tanto, a los y las educandos se le realizaron entrevistas focalizadas, en grupos de de entre 5 y 10 jóvenes, de los distintos cursos del Ciclo Orientado del Instituto. Esta técnica nos permitió obtener datos sobre una temática en particular en profundidad, lo cual implica que sean datos subjetivos, en un clima de confianza, espontáneo y libre (Ortúzar, 2012). Esta técnica nos permitió recoger y dar cuenta de diferentes reacciones y opiniones de los actores involucrados sobre temas particulares.

Al entrevistar a los miembros del Centro de Estudiantes, pudimos dar cuenta de la experiencia y vivencia dentro de la institución, sus necesidades y demandas, y la importancia de estos espacios de participación. Además, logramos reconocer sus nociones y pensamientos sobre ellos mismos, sus pares y de las y los educadores.

En relación a las entrevistas focales realizadas con las y los demás educandos, se desarrolló en un contexto ameno, fuera del espacio escolar. Las mismas se desempeñaron en dos días diferentes, en la plaza frente al Instituto. La información obtenida, nos permitió ampliar sobre aquellas nociones trabajadas en los talleres¹⁴. Esta entrevista focal se organizó alrededor de los siguientes tópicos: Trabajo en equipo, educación sexual, ciudadanía, participación, concepción del otro, entre otros.

Mientras se realizaban las diferentes entrevistas, simultáneamente comenzamos con la desgrabación de las mismas, esta acción nos permitió ir reconociendo la información más relevante, y a su vez, poder establecer una conexión entre lo que dijeron y sienten, respecto a la práctica educativa en las aulas, lo cual fue identificado en las observaciones.

Pudimos experimentar y vivir momentos dentro de la Institución que no fueron previstos y resultaron tener un valor importante a nuestro trabajo: desde educadores que comenzaron a tener una relación dialógica más fluida con nosotras y que demostraron un interés por nuestro trabajo final, hasta las y los educandos que nos reconocieron a los pocos días de ingresar a la escuela y que actuaron con total normalidad a pesar de que estuvimos tres semanas completas dentro de sus espacios.

Al finalizar las entrevistas, fue posible dar cuenta de discrepancias entre los distintos actores, lo cual nos permitirá un enriquecido análisis y una comparación que posibilitará dar cuenta de las similitudes y diferencias.

3.4.3 Talleres

Optamos por utilizar técnicas participativas para los y las educandos, y así poder reconocer valores, sensaciones, sentidos, percepciones de los mismos en cuanto a su ejercicio ciudadano, a la participación y modos de expresión. Cabe destacar que la Institución se mostró dispuesta a que podamos planificar y realizar actividades tipo taller, al cual no consideramos únicamente como método de recolección de datos, sino un método de socialización, de diálogo, construcción y relación, donde no solo transmite conocimientos sino que busca construirlos y desarrollarlos a través de pensamientos, apropiaciones, sentidos que tienen las y los educandos, de sus intereses, culturas,

¹⁴ Técnica de recolección de datos desarrollada en el apartado 3.4.3

necesidades, que se deslumbran en la participación. Esta apropiación de la realidad, en términos de Claudia Villamayor (2006), “se trata de mirar y comprender cómo la viven y la construyen desde su perspectiva y no desde la mirada de quien interviene” (p.4).

Con esto se busca promover, tal como se plantea en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba¹⁵, *el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo*. Las actividades realizadas se encuadraron dentro del mismo, donde se detalla que los talleres brindan *la posibilidad de construir, de manera colectiva, un todo significativo a partir de datos o producciones parciales*.

La idea de planificar y realizar talleres como actividades recreativas y de reflexión permiten reforzar la idea del aprender-aprender, y posibilitar espacios que no son una sorpresa para el educando pero tampoco son un hecho cotidiano; espacios que permiten salir de la idea donde al estudiante únicamente se le enseña y aprende, es decir que sólo adquiere conocimientos; con el fin de que su ingreso a los mismos, le posibilite una expresión sincera sobre sus conceptos, necesidades y demandas.

Catalina Mujica (2000), basándose en los aportes de Kaplún, hace referencia respecto a estas formas de expresión que se dilucidan en la formación del educando, quien “pasa a decir su palabra y construir su propio mensaje -sea un texto escrito, una caricatura, un dibujo, una canción, un poema, una obra de teatro, etc.- en ese acto de comunicarlo a los otros, se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación”. (p.4)

Al considerar el taller como un método de socialización, buscamos lograr la apropiación de la palabra y la toma de conciencia respecto al poder de la misma; y así, la elaboración de argumentos, discursos y justificaciones acerca de lo que los trasciende como jóvenes, y de acuerdo a lo que quieren contar y expresar.

Consideramos pertinente destacar que con la planificación y realización de los talleres, logramos reconocerlos, coincidiendo con Alfredo Ghiso (1999) como “un dispositivo para hacer ver. Hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer

¹⁵ Diseño Curricular. Escuela Secundaria. Encuadre General. Versión Definitiva 2011-2020. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Su propósito es *recuperar la centralidad del saber en el vínculo entre docentes y estudiantes en el marco de los acuerdos federales*.

análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes- para hacer deconstrucciones y construcciones” (p.3).

Los talleres fueron llevados a cabo al finalizar el receso invernal, en la semana del 23 al 27 de julio. Cada taller fue desarrollado en un módulo de clase, es decir en 80 minutos.

A continuación detallamos brevemente el contenido de cada uno¹⁶.

- *Versionando la realidad*: fue realizado con las y los educandos de 4^{to} año de ambas orientaciones, con el fin de reconocer a través de la recreación, nociones y modos de argumentación de las y los jóvenes. Se desarrolló el día miércoles 25 de julio, a las 10:55 hs. en la galería de la Institución.

El propósito de este taller era recrear, con todos los y las educandos, casos de actualidad con distintos tratamientos periodísticos, lo cual implicó la participación, expresión, toma de posiciones y elaboración de argumentos.



Versionando la realidad. 25 de julio de 2018

¹⁶ En anexos se encuentra disponible las propuestas de los talleres, con sus respectivos fundamentos, propósitos, objetivos y maneras de proceder.

- *Algo está pasando*: se desarrolló con las y los educandos de 5^{to} año de ambas orientaciones, cuyo objetivo fue problematizar junto a los y las educandos posibles situaciones, que pueden reconocer en su vida cotidiana. Se llevó a cabo el jueves 26 de julio, en el horario de las 12:25 hs. dentro del SUM de la escuela. Con esta actividad se buscó repensar sentidos y acciones presentes en la cotidianeidad de las y los estudiantes, fomentar acciones participativas y brindar un espacio de expresión y reflexión colectiva a las y los jóvenes.



Algo está pasando. 26 de julio de 2018



Algo está pasando. 26 de julio de 2018

- *Posiciónate*: se llevó a cabo con los y las educandos de 6to año, quienes fueron divididos en dos grupos que incorporaba integrantes de ambas orientaciones. La finalidad del mismo consistió en identificar conocimientos, nociones y sentidos de las y los educandos sobre diversas temáticas y situaciones, que pueden reconocer en su día a día.

Entre los principales objetivos de esta actividad podemos mencionar: problematizar junto a los y las educandos diferentes temas que conocen, fomentar la toma de posiciones y la elaboración de argumentos ante situaciones problemáticas y generar colectivamente un espacio recreativo de reflexión y expresión.



Posícionate. 25 de julio de 2018



Posícionate. 25 de julio de 2018



Posícionate. 25 de julio de 2018

La sistematización de la información obtenida comenzó en paralelo con desarrollo del trabajo de campo. Esto nos permitió construir un punto de partida a la hora de aplicar las distintas técnicas detalladas, con una constante reflexión.

Teniendo en cuenta los interrogantes que nos atraviesan y que han sido planteados al comienzo de nuestro trabajo final, procedemos a la construcción de categorías analíticas. Pretendemos que las mismas sean capaces de responder a las preguntas de investigación, como resultado de la organización y sistematización de la información. Para ello, es necesario retomar las nociones y concepciones propias de los actores estudiados, en función de interiorizarnos en sus modos de expresión para interpretar y analizar nuestro objeto de estudio.

A continuación ahondaremos en el proceso de construcción de las categorías, donde podremos determinar su congruencia con el análisis. Por otra parte, expondremos los resultados y reflexiones alcanzados tras la interpretación de los datos.



LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS



4. LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el presente capítulo, nos proponemos exponer el análisis del trabajo hasta aquí realizado. Para ello, tendremos en cuenta la información obtenida a través de las técnicas anteriormente mencionadas y las nociones teóricas que trabajamos. A partir de ello, hemos construido una serie de categorías, que nos permitirán organizar el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Tomamos como punto de partida la construcción de una gran dimensión a la cual denominamos **Ciudadanía**, entendida no solo como el ejercicio de derechos y deberes, sino la capacidad de conformarse como sujetos de demandas en diversos contextos, la cual le permite desarrollarse como un actor crítico y activo dentro de los mismos. Dicha dimensión sussume diversas categorías estrechamente relacionadas. Las mismas atraviesan todo nuestro análisis, que nos permiten abordar un panorama global, desde nuestra mirada comunicacional, buscando dar respuesta a nuestro problema de investigación.

La dimensión de Ciudadanía se encuentra constituida por las siguientes categorías:

A) *Ciudadanía de baja intensidad*

Esta categoría se refiere a una ciudadanía trunca, donde se llega a respetar los derechos democráticos, pero se viola aquel componente liberal de la propia democracia. Se trata de sujetos a los cuales sus libertades y su capacidad de autodecisión son disminuidas, producto de su poca capacidad de ejercer plenamente sus derechos. Los ciudadanos de baja intensidad, se caracterizan por sentir un vacío que los lleva a expresar una falta de interés en la información y una falta de participación. Además, son poco activos, prestando sólo importancia a asuntos de su interés personal. Por otra parte, poseen desconfianza y apatía en relación a la cosa pública, descreyendo la ley y al gobierno, del cual, sin embargo, esperan todo.

B) *Ciudadanía normativa*

La elaboración de esta categoría surge para designar la práctica de derechos y el cumplimiento de deberes, teniendo en cuenta la existencia y el funcionamiento de un

marco normativo. Es decir, la condición legal de los ciudadanos y las normas de la sociedad.

La perspectiva normativa define una ciudadanía principalmente pasiva, surge de las leyes y normas y se centra en sus ejercicios de manera individual. El ciudadano normativo se caracteriza por la posesión de ciertos derechos y obligaciones, la pertenencia a una comunidad política determinada, y particularidades que garantizan su participación social cumpliendo normas, por ejemplo el pago de impuestos.

C) Ciudadanía Comunicativa

Esta categoría hace referencia a una ciudadanía que se entiende como facilitadora del ejercicio pleno del ser ciudadano, donde los sujetos son capaces de reconocer que tienen un rol activo y comprometido, y, desde la comunicación, son capaces de participar en su entorno civil y sociopolítico.

Si bien la ciudadanía comunicativa remite a derechos civiles, tales como los de acceso a la información y los de libre expresión; implica también el llevar a cabo ciertas prácticas que posibilitan a los sujetos poner en cuestión los fundamentos que presenta el orden establecido. En el último sentido, la noción excede lo jurídico y pasa a ser una categoría pragmática, con posibilidad de acción, involucrando también aspectos sociales y culturales vinculados.

A partir del derecho a la comunicación, se pueden reconocer el resto de los derechos, por lo que su ejercicio es indispensable para la vida ciudadana y democrática de los actores sociales.

Retomando nuestra pregunta de indagación y asumiendo que los procesos educativos suponen prácticas de interpelación y de reconocimiento, es decir hay una invitación a el/los/las sujetos a constituirse en torno a una propuesta y un proceso de reconocimiento por quien se siente interpelado en donde acepta, incorpora o rechaza dicha interpelación, consideramos pertinente organizar el análisis a partir de dos dimensiones: 1) Interpelaciones de las y los educadores y 2) apropiaciones y prácticas de las y los educandos

En ambas dimensiones desplegamos y organizamos el análisis considerando los tres tipos “ideales” de ciudadanía que distinguimos. Recuperamos también las nociones que articulan las y los docentes respecto de la condición juvenil, la participación y la

política. Cabe destacar que este proceso implica un recorte, en el cual se seleccionan ciertas concepciones, dejando necesariamente otras de lado.

Como resguardo ético y metodológico, consideramos pertinente aclarar que, a la hora de plasmar los datos obtenidos, los nombres de las y los educadores han sido respetados, en tanto que los nombres de las y los educandos son ficticios, a los fines de proteger la identidad de los mismos.

A continuación realizaremos un análisis de cada una de las categorías, buscando puntos de encuentro y de diferenciación entre ellas, para resolver los interrogantes de nuestro trabajo.

4.1 Interpelación de las y los educadores

En el desarrollo de este apartado buscamos dar cuenta de la construcción y ejercicio de la ciudadanía, propuestos por los educadores del Ciclo Orientado del Instituto Nuestra Señora de Loreto. Identificaremos las concepciones y los tipos de ciudadanía que hemos construido en nuestras categorías de análisis, buscando puntos de encuentro y disidencias entre las diferentes nociones.

Tomamos como guía que atraviesa el desarrollo de este punto al interrogante *¿qué dicen - qué hacen?* Con ello, buscamos dar cuenta de cómo se dirigen a las y los jóvenes y qué dicen de ellos. Esto nos permite contrastar las diferentes posturas y concepciones respecto a las prácticas que desarrollan cotidianamente dentro del ámbito escolar, retomando el marco normativo del Instituto, el cual rige la actividad y el desempeño cotidiano de todos los actores.

Al hablar de interpelación hacemos referencia a los criterios, modos y maneras que emplean las y los educadores para convocar a las y los educandos a problematizarse, e incentivarlos a tomar un rol activo tanto dentro como fuera de la escuela. Es decir, analizaremos la propuesta docente, que se encuentra condicionada por la intención de cada educador generando determinados cambios en los y las educandos, quienes construyen subjetividades. A su vez, tendremos en cuenta la concepción de educación que determina el desempeño de las y los educadores en torno a su relación con las y los jóvenes.

4.1.1 “Che vení, enseñame”¹⁷

A la hora de identificar la propuesta educativa de las y los docentes del Instituto, fue necesario reconocer qué concepción tienen sobre las y los jóvenes del Ciclo Orientado, de sus pares y de su propio papel. En relación a ello, encontramos diferentes nociones e ideas acerca de la juventud por parte de las y los educadores.

Con la recolección de datos, pudimos identificar que algunos docentes conciben a las y los educandos como jóvenes pasivos e indiferentes frente a la realidad social en la que se encuentran inmersos. Consideran que en torno a la construcción de ciudadanía, y el ejercicio de la misma, existe una “falta de compromiso, a mí me parece que falta el compromiso” (C. Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018) por parte de los y las educandos, como consecuencia de un desinterés constante.

A su vez, plantearon que las y los jóvenes no son capaces de reconocer sus propios derechos, que los ubican dentro de la sociedad como un ciudadano. Hablaron de una falta de capacidad de las y los educandos para la búsqueda de información que les posibilite su participación y el ejercicio pleno de sus derechos. También plantearon la falta de reconocimiento de las obligaciones de las y los estudiantes.

En relación a ello, una de las consecuencias de esta falta de reconocimiento, es la vulneración al derecho a la educación. La Vicedirectora del Instituto, Sandra Gatti, afirmó que esta vulneración es consecuencia de una gran cantidad de factores que influyen en la disminución de la calidad educativa. Entre ellos mencionó la formación docente y la falta de reconocimiento de los y las educandos. Respecto al primero, la preparación, los modos de enseñanza de las y los educadores y el desarrollo de los programas, determinan el quebrantamiento o el pleno ejercicio del derecho a la educación. En base a esto, nos cuenta que “un docente que está mal preparado, que enseña mal, es todo una generación o varias generaciones porque hasta que se jubila, han estado siendo vulnerados sus derechos de aprender bien” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

Respecto a los y las educandos, la Vicedirectora reflexiona que los mismos no son conscientes de la vulneración mencionada. En relación a ello, refiriéndose a las y los jóvenes, planteó “Exíjanle a los profesores, exíjanle que les enseñen, y los chicos lo que en realidad quieren es pasarla lo mejor posible sin tener conciencia de que es un derecho

¹⁷ N. Duje, comunicación personal, 10 de julio de 2018. Profesora de Geografía.

que se está vulnerando de ellos” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018). Otros educadores argumentaron que, las y los educandos, no quieren estudiar ya que no lo asimilan como algo relevante para su desarrollo en la vida cotidiana, tanto presente como futura. En este sentido, la Coordinadora de cursos afirma que existe un cansancio por parte de las y los jóvenes, debido a que “los chicos estudian poco, dicen que no tiene sentido, que se repite muchas veces lo mismo, que están aburridos, que no le ven sentido para la vida real” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

En relación a esto, la Vicedirectora plantea que “todos deberían tener el derecho al mismo nivel de educación, porque es un derecho esencial del ser humano, es lo que te va a permitir dignificarte como persona (...) Una persona que no piensa es más fácil de dominar” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

En base a estos planteos, emerge la idea de *baja intensidad*, “es esto de como si fuéramos todos ciudadanos, en los papeles, simbólicamente somos ciudadanos o de hecho somos ciudadanos, pero en la práctica, hay muchas trabas de esa ciudadanía que entran en cuestión [...] en los dichos somos todos ciudadanos y en los hechos... Hay un largo trecho” (S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Dicha noción, trasladada al ámbito escolar, como hemos mencionado, se refiere a que las y los estudiantes no reconocen el derecho a la educación, y por lo tanto, no logran dar cuenta del atropello del mismo.

Otra concepción de juventud que emerge, se relaciona con algunos docentes, que asumen que los y las educandos son sujetos que se conforman como ciudadanos activos, tanto en el aquí y ahora, como para su desarrollo futuro. Para la Directora del Instituto, “los jóvenes hoy tienen muchísimos espacios de participación y han sido gestores de movimientos nuevos, por ejemplo el feminismo [...] Yo creo que en los jóvenes hay mucha más conciencia” (A.K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Estos educadores, consideran que las y los educandos se configuran como actores sociales autónomos debido a que se encuentran permanentemente conectados entre ellos y con su entorno, lo cual se facilita con el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's)¹⁸. Consideramos necesario hablar de una confluencia de las

¹⁸ Al hablar de TIC's nos referiremos al uso del celular en el escenario escolar. Para ello, consideramos pertinente tener presente las palabras de Eva Da Porta, quien afirma que “el mandato es adoptar las TIC en los procesos educativos, a como dé lugar para lograr la inclusión en la Sociedad Global de la Información y de ese modo adecuarlos a las necesidades actuales” (Da Porta, 2011, p.44).

mismas con la educación como recurso facilitador de la construcción de un ciudadano activo.

A partir de los datos obtenidos con las distintas técnicas de recolección, aparece como un elemento polémico, dentro del ámbito escolar, el uso del celular. Las y los educadores consideran que es necesario tomarlo como una herramienta de trabajo dentro de las aulas, para “apoyo, por ejemplo, de buscar algo, información o de ver cómo se resuelve algún ejercicio de otra forma, todo lo que sea para ayudarlos al conocimiento, está permitido” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018). Respecto a esto, otra educadora, reconoce que las y los jóvenes “tienen una información, lo que hay que enseñar es cómo usarla, cómo leerla, cómo emplearla, cómo aprenderla e incorporarla” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

En diferentes clases pudimos observar que algunos docentes posibilitan el uso del celular como metodología de trabajo. A modo de ejemplo, mencionamos clases de Historia en 4^{to} año, y Economía Sustentable en 5^{to} año, cuyos educadores les permitían buscar información y ejemplos respecto a los contenidos brindados, como así también la entrega de trabajos online ya que sus clases se desarrollaban bajo la consigna “celulares habilitados”¹⁹. En contraste con ello, podemos mencionar que otros educadores prohíben el uso del celular dentro de las aulas, como se observó en una clase de Formación para la Vida y el Trabajo en 4^{to} año, y en Ciudadanía y Política de 6^{to} año, donde el docente llama la atención e incluso retira los celulares hasta el final de hora²⁰.

Observamos que en las distintas clases, más allá de que el docente permita o no el uso de los celulares, los y las educandos lo utilizan con fines lúdicos y recreativos; a modo de ejemplo mencionamos el sacarse fotos, el uso de redes sociales como Whatsapp, Facebook e Instagram, y el empleo de auriculares para escuchar música e incluso ver series en Netflix o Youtube. Un ejemplo que consideramos pertinente mencionar, fue lo ocurrido en una clase de 6^{to} año, donde una estudiante se encontraba mirando una serie por aproximadamente media hora²¹.

En relación a lo planteado, siguiendo con las concepciones que las y los

¹⁹ Observado el 9 de mayo, en la clase de 5to A de Economía Sustentable, a cargo de la educadora Norma Belardo.

²⁰ Observado el 15 de mayo al terminar la clase de 6to A de Ciudadanía y Política, donde el profesor Federico Scrocchi le devuelve los celulares a varios estudiantes.

²¹ Observado el 16 de mayo, en la clase de 6^{to} A de Formación para la Vida y el Trabajo, a cargo de la educadora Mariana Gutierrez.

educadores tienen de las y los jóvenes, es necesario aclarar que son elaboradas desde una generación diferente. Las y los educadores plantearon la existencia de una “nueva adolescencia y una nueva juventud” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018), destacando una distancia cada vez mayor entre actores. Es decir, se manifiesta una brecha entre dichas generaciones como consecuencia de sus aspiraciones e intereses, que lo llevan a posicionarse de diferentes maneras en lo social y, en particular, en el contexto escolar. Esto conlleva a que la cotidianeidad tenga una dinámica de desarrollo diferente, otros ritmos, que le exigen al educador estar en formación permanente, generando nuevas formas de enseñar, aprender y de relacionarse.

A lo largo de las entrevistas realizadas, se visualizó la preocupación que le otorgan los y las educadores a los nuevos modos que tienen los y las jóvenes de vincularse, haciendo énfasis en lo que ellos consideran como falta de respeto y desdibujamiento de valores. “Yo no digo que los valores se han perdido, yo digo que se han desdibujado y, por ahí, hay cierto rol del cariño y del amor, que me parece que sí, que lo hemos distanciado” (C. Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Respecto a esta preocupación, podemos afirmar que hay una similitud en la concepción de varios educadores, que consideran que en “la juventud de ahora es como si todo vale, no hay ese respeto ni ellos mismos se dan ese lugar” (A. Ferreyra, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Si bien, otros educadores coinciden con dicho desdibujamiento, consideran que la construcción de los mismos implica la participación de todos los actores. La educadora Norma Dujé expresó, en una de las entrevistas, que es necesario preguntarse “cómo vamos a ir construyendo tanto los adultos como los jóvenes adolescentes esto de la convivencia” y afirma que “no debería estar solamente la mirada puesta en el adolescente sino también en el adulto, y esa es una construcción” (N. Dujé, comunicación personal, 10 de julio de 2018).

En relación a la idea de la nueva adolescencia y la distancia que se genera entre los actores, la preceptora Claudia, reflexionó en una de las entrevistas realizadas, sobre el rápido desarrollo y el cambio de las generaciones. “El cambio de generación hoy se da cada cinco, tres años, [...] entonces no te puedes terminar de ponerte una camiseta que ya tenes que estar pensando constantemente en otras. Y eso no se enseña en la facultad, en ninguna especialidad. Es un desafío como adultos de ir buscando estas estrategias” (C.

Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Respecto a este cambio de generaciones que cada vez se desarrolla más rápido, el educador Federico Scrocchi también se expresó: “Me sigue pasando, hasta el año anterior que los de sexto me dicen, ‘eh profe pero los de primer año son cualquier cosa’, y vos decís, la brecha generacional son seis años. Y ellos veían que los de primer año son un quilombo, diferentes a ellos” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018). Este cambio generacional, es considerado para el docente como algo reconocido por los propios jóvenes: “que te lo diga un sexto con un primero en el mismo año, es fuerte. Entonces acá hay algo que, o ellos capaz que también eran así, y hoy llegan a sexto y se dan cuenta que no está bien” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

Como se mencionó, las y los educadores consideran un desafío el poder producir nuevas miradas y tener una mayor apertura, para comprender las vivencias, intereses y demandas de los nuevos jóvenes. Esto le permite al adulto generar una mayor empatía con sus educandos, superando las diferencias generacionales y posibilitando puntos de encuentro y diálogo entre ellos. Respecto a esto, la misma preceptora asume su responsabilidad de comprender estos cambios constantes y fugaces, y afirma que “debemos aprender a ver las necesidades de la rapidez que hay hoy afuera, que los jóvenes a lo mejor tienen más facilidad para vivirla y a nosotros como adultos nos cuesta entender esta velocidad cambiante” (C. Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Sin perder de vista la construcción de las y los jóvenes como ciudadanos, en un escenario educativo, consideramos pertinente destacar las partes que conforman este escenario que, según la Vicedirectora, son “la escuela, la familia y el conocimiento” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018). En este sentido, la educadora, contemplando a la familia, afirmó que “ha cambiado la estructura familiar de todos los chicos, y al cambiar una de las partes, eso se ve modificado, no solo de los chicos, sino también de los profesores. Todos estamos sumergidos en este cambio de la estructura familiar” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018). Es decir, consideran que la familia es una institución de gran importancia en relación a la construcción ciudadana de los sujetos, y, al modificarse la misma, consecuentemente cambia el resto del escenario escolar.

Estas nociones emergen en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y es necesario tenerlas en cuenta ya que influyen en los cambios de los valores y de los modos de relacionarse planteados anteriormente.

En cuanto a esto, resulta necesario mencionar la necesidad de una apropiación del PEI por parte de todos los actores, debido a que conlleva una marca identitaria propia del Loreto. Algunos educadores piensan que “el proyecto se tiene que imponer, si vos trabajas en un lugar el proyecto es este. Y si vos entras por necesidad de trabajo, bueno respeta el proyecto mínimo” (A. Farfán, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). En relación a ello, retomamos las palabras de otra educadora que planteó: “al igual que nuestros alumnos, yo no puedo reclamar nada si no sé” (N. Duje, comunicación personal, 10 de julio de 2018). Enfatizan en la idea de una construcción entre todos los actores, para que la mirada no esté enfocada solo en el educando. Es decir, se trata de un aspecto que se debe enfatizar debido al contexto de modificaciones constantes de las y los jóvenes, que necesariamente repercuten en la escuela.

A la par de estos cambios, creen que son necesarias las revisiones en el Proyecto Institucional para aggiornarse a la realidad, ya que “no puede ser algo estático, como lo toma el Loreto” (N. Duje, comunicación personal, 10 de julio de 2018). Las modificaciones son llevadas a cabo en las jornadas de los 4 de agosto donde se rememora la vida y obra del Padre Enrique Angelelli y, a su vez, se invita a “reflexionar juntos con los docentes de toda la institución sobre el proyecto” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Es aquí, donde se busca que no solo las y los docentes sino también las y los educandos, se involucren en la discusión sobre el PEI. Más allá del contenido del mismo, la instancia que permite su conformación, da lugar al debate, crítica y reflexión entre todos.

Frente a la concepción de las y los educadores respecto a la existencia de diferentes discursos generacionales instaurados, hay quienes consideraron que es necesario reconocer que “nadie tiene tantas cosas malas, los chicos no tienen tantas cosas malas, ni los adultos somos tan cuadrados como nos saben decir” (C. Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

La información obtenida, permite dar cuenta de que se trata de un proceso que implica, por parte de las y los educadores, un aprendizaje constante a la par de las y los jóvenes. Consideran necesario ser capaces de identificar y validar los conocimientos de

los y las educandos, otorgándoles el valor y la importancia que tienen para generar nuevas maneras de desarrollarse como docentes. “Entonces hay otro tipo de modalidad de clases que nos cuesta, que serían por ahí modalidades taller, seminario, proyectos, y que cuesta porque los profes estamos muy agarrados al formato materia, a las unidades encasilladas, y esto es un abrir de cabeza” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018). Consideramos que reconocer dicha importancia, permite que la práctica educativa se desarrolle en un *aprender-aprender* y de lugar a la *educación liberadora*, siendo enriquecedora tanto para las y los educadores como para las y los educandos.

Con estos planteos podemos dar cuenta también de las disimilitudes entre las y los docentes, a la hora de reconocer los propósitos y objetivos de las materias, en relación con el grado de importancia que le adjudican a las mismas. Se puede identificar que algunos educadores hacen una distinción entre las asignaturas basadas en el desarrollo de contenido teórico, y entre aquellas cuyo desarrollo tiene un énfasis puesto en la práctica. En relación a ello, una docente nos dice: “Hay materias en donde el peso está solamente en el conocimiento y en el aprendizaje, con muchos contenidos; hay otras materias donde el peso está en el hacer, ¿me van entendiendo? La postura tuya como docente es diferente, entonces a veces la materia o la disciplina marcan también un poco cómo va a ser la clase; porque no todo puede ser librado al azar sino, por más que yo pueda tener charlas y charlas con mis alumnos, al momento de la clase vos tenés que marcar porque hay un diseño curricular que tenés que respetar” (N. Duje, comunicación personal, 10 de julio de 2018).

4.1.2 “Habilitar la palabra”²²

Al hablar de interpelación docente, consideramos fundamental identificar los modos y maneras que tienen las y los educadores a la hora de interpelar a las y los jóvenes, quienes son capaces, a partir de ello, de producir sentidos. Entran en juego aquí los criterios, las metodologías y las estrategias empleadas por los docentes, para problematizar a los y las educandos en pos de su empoderamiento como ciudadanos activos.

²² A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018

Reconocemos que la práctica educativa se encuentra atravesada por las nociones de autoridad que cada docente posee, resaltamos que las y los educadores consideran que la autoridad se vincula necesariamente con la asimetría. La ex presidenta del Consejo de Convivencia, actual profesora de Historia, planteó que la palabra autoridad deviene de “autoritas, que significa autorizar [...] es un principio de autor, autorita, augere, autoritare” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018).

A partir de las observaciones realizadas del desarrollo de las clases de distintas materias en el Ciclo Orientado, logramos reconocer que cada educador tiene su forma particular de apropiarse los modos de enseñar. A pesar de las diferencias, se identifica que la mayoría de las y los docentes emplean metodologías tradicionales de enseñanza en el desarrollo de sus clases; sin embargo, esto no implica enmarcarlos en un modelo tradicional de Comunicación/Educación, que pone énfasis en la mera transmisión de contenidos e información de manera lineal y jerárquica.

Cuando mencionamos a los métodos tradicionales para enseñar, hacemos referencia a las elecciones de las y los educadores en torno a los modos de presentar los contenidos, los recursos que se emplean y las interacciones que se desarrollan. Esto conlleva a que, en muchos casos, las clases se lleven a cabo mediante la transmisión de conocimientos, dando poco o nulo lugar a la construcción colectiva del mismo.

Observamos en las distintas clases, que el educando mantiene un rol pasivo, ya que no se lo veía participar ni cuestionar los contenidos dados. Se registró también que, aparentemente, las y los jóvenes actúan por inercia, desinteresados e incluso desconectados del contexto, en ciertos momentos. Las y los educandos se configuran así como sujetos sociales pasivos, producto del poco interés a la hora de problematizar y problematizarse, y a su vez, por la poca capacidad de las y los educadores para despertar ese interés. Podemos ejemplificar lo mencionado con una clase observada en 4^{to} año²³, en la cual la educadora, casi finalizando la clase, mencionó “no sabes la capacidad que tienen estos chicos”. Sin embargo, en el desarrollo de la misma no hubo ningún incentivo ni motivación hacia los y las educandos, se basó en un trabajo grupal con consignas a realizar, denotando un estilo tradicional. A su vez, en dicha clase, algunos estudiantes decidían utilizar sus celulares con fines lúdicos, como hemos reconocido anteriormente,

²³ Observado el 22 de mayo, en la clase de 4^{to} A de Formación para la Vida y el Trabajo, a cargo de la educadora Guadalupe del Barco.

para jugar con distintas aplicaciones o utilizar redes sociales, estando completamente desconectados, recayendo así el desarrollo del trabajo solo en algunos jóvenes.

A partir de las clases observadas, se visualizó que, en algunos momentos en los cuales los y las educandos tienen que participar, lo hacen de manera inducida. Es decir, es el docente quien los persuade para que brinden su opinión y respondan determinadas preguntas. A su vez, reconocemos que estas formas de participación son dirigidas hacia determinados estudiantes, seleccionados por el educador, sin dar pie a que se genere un intercambio colectivo, ya que el docente reduce el debate a los que considera que tienen interés en su clase. A partir de las observaciones realizadas en distintas clases, vemos que hay docentes que se dirigen a un grupo particular de educandos, tal como sucedió en la clase de Historia de 4^{to} año; “durante la clase participan los mismos estudiantes, frente a esto, la profesora se dirige exclusivamente a ellos, haciéndole preguntas y otorgándoles la palabra para que lean”²⁴ (cuaderno de campo, 9 de mayo de 2018).

Estas características del desarrollo de contenidos dentro del espacio áulico, se pueden enmarcar en el modelo de la disciplina, que se centra en la reproducción de comportamientos y valores, que son establecidos por el poder dominante. Es decir, existe un “deber ser” impuesto por aquellos que ocupan lugares hegemónicos. A partir de nuestras técnicas de recolección de datos, encontramos una visión de autoridad que algunos educadores plasmaron como la existencia de una relación con roles definidos. Aquí los y las docentes ocupan el lugar del decir, por ende tienen el poder de tomar decisiones, mientras que el educando ocupa el lugar del hacer. Estos docentes se rigen solamente por el reglamento interno de la propia institución, y poco se tiene en cuenta las reglas sociales que atraviesan la cotidianeidad dentro y fuera de la escuela.

Los y las educadores que mantienen esta posición, plantean que es necesario no perder de vista el eje de los roles. Consideran que por el hecho de ser profesor deben ser respetados, y asumen que poseen la completa autoridad sobre las y los educandos. Esta forma de entender las relaciones asimétricas “es la herramienta para que vos el día de mañana seas una persona y seas un ciudadano” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

²⁴ Observado el 9 de mayo, en la clase de 4^{to} B de Historia, a cargo de la educadora Alejandra Tognozzi.

Siguiendo con esta concepción, encontramos la presencia de la lógica *premio y castigo*²⁵. Los y las educadores premian el rendimiento académico y el comportamiento de las y los jóvenes, mediante diversas actividades, siendo la principal la concurrencia a eventos deportivos.

“Hoy por hoy me permite a mi seguir exigiendo a los chicos cosas, porque yo a los chicos les entrego un tiempo que otros no le entregan, yo sé que consigo cosas con los chicos” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018). Muchos de los y las educadores consideran que son ellos quienes les brindan a las y los estudiantes la posibilidad de hacer lo que les gusta. Esta tarea, les implica a las y los docentes un tiempo y trabajo extra que desde su punto de vista, otros no les otorgan; es así que justifican sus exigencia y demandas hacia los y las educandos. Continuando con esta idea, plantean la necesidad de educar desde los límites, considerando los hábitos y costumbres, buscando desde ese lugar, que las y los educandos practiquen hoy y repitan en su futuro: “En el hábito está todo, una persona que tenga hábito de llegar puntual, una persona que tenga hábitos para traer sus materiales, una persona que tenga hábito para cumplir en tiempo y forma, si no lo tiene, bueno, uno los acompaña” (C. Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Otro educador, en relación a ello, agrega: “creo que se termina internalizando más los hábitos que he enseñado en clase que los contenidos” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

A pesar de la similitud de metodologías mencionadas, empleadas por las y los docentes, no todas las clases se desarrollan de la misma manera. Encontramos educadores que, en sus entrevistas, reconocen la responsabilidad que tienen a la hora de formar a los y las educandos como sujetos sociales activos. Esto coincide con lo que pudimos observar de sus clases, en las que buscan motivar la construcción de un conocimiento colectivo y promover el pensamiento crítico, a partir de la interpelación con preguntas disparadoras y el debate entre los actores, haciendo énfasis en que el educando se involucre, haga preguntas y busque respuestas problematizando. Ubicamos estas modalidades dentro del modelo que pone énfasis en el proceso, conformando así, una *educación liberadora*.

En el desarrollo de estas clases, observamos distintas dinámicas de dominio de grupo, las cuales se corresponden con las ideas de enseñanza mencionadas. Algunos

²⁵ Práctica perteneciente a la corriente de la psicología conductista, que se basa en la explicación de un comportamiento como un conjunto de relaciones entre estímulos y respuestas.

docentes optan por generar un trabajo en equipo, promoviendo así el intercambio de ideas y la puesta en común, a través de las diversas prácticas discursivas.

Para ejemplificar lo descripto, consideramos pertinente hacer referencia a una clase de Historia observada en 5^{to} año²⁶, en la cual la educadora lleva a cabo lo que llama *co-evaluación*. Se trata de una evaluación entre pares, en la cual les da la posibilidad a algunos estudiantes, que habían obtenido una calificación muy baja en una evaluación escrita realizada anteriormente, de levantar dicha nota con un examen oral. La exposición oral se realizaba de a dos educandos donde las preguntas que recibían, eran elaboradas por el resto de sus compañeros. La profesora evaluaba tanto a las y los estudiantes que pasaban a dar su lección, como a los que preguntaban. A su vez realizaba constantemente acotaciones que mantenía a las y los jóvenes conectados e interesados, tales como preguntas sobre el tema e interpelaciones problematizadoras que les exigía a los y las educandos pensar en profundidad.

Desde el punto de vista de los modelos de **Comunicación/Educación** que desarrolla Kaplún (2002) esta propuesta se enmarcan en el modelo que pone énfasis en el proceso y que se centra en la transformación de la persona, facilitando el habilitar la palabra a las y los jóvenes, por parte de las y los educadores. El Instituto es concebido por algunos de ellos, con un estilo de relación más cercana como característica fundamental para la creación de espacios de diálogo. Los preceptores del Ciclo Orientado, Andrea y Antonio, plantean la necesidad de que las y los educadores ejerzan su rol desde esta mirada. Muchos de las y los docentes, apuestan por la construcción al diálogo como una herramienta que posibilita la resolución de conflictos y propicia una relación de entendimiento, para evitar así el uso de la sanción.

“Expresiones de los alumnos como ‘ah eso, pero profe, ¿Eso es una novedad para usted?’, ¿dónde están mirando los adultos que no se dieron cuenta? [...] ¿Dónde estábamos nosotros que no veíamos las cosas que ellos estando entre pares lo veían?” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). De esta manera, hacen referencia a la necesidad de trabajar desde lo preventivo, tomando un lugar como mediadores, acompañando a las y los educandos, demostrando un compromiso con los mismos e identificando las vivencias cotidianas de las y los jóvenes.

²⁶ Observado el 28 de mayo, en la clase de 5^{to} A de Historia, a cargo de la educadora Alejandra Tognozzi.

Las y los docentes buscan contemplar temas de interés de las y los educandos en relación a su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela; para ello es necesaria la predisposición de generar un clima de confianza y escucha mutua. Frente a esto, una preceptora expresa que “lo que ellos (jóvenes) nos propongan esta bueno para trabajarlo y después planificarse un poco e informarse sobre lo que a ellos más les interese y trabajarlo de esa forma, sobre todo en los módulos libres” (A. Ferreyra, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Aquellos que tienen esta concepción se ubican en el modelo de la convivencia, que se caracteriza por atender a la formación de vínculos, en donde los adultos tienen la función de educar y las y los jóvenes el derecho de aprender a vivir en sociedad. “Si estamos parados en el paradigma de la convivencia, debemos laburar lo preventivo, y para laburar lo preventivo, necesitamos habilitar los espacios, y habilitar la palabra. Y para habilitar la palabra, la palabra confianza es clave” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Este habilitar la palabra, permite una experiencia significativa entre los actores involucrados.

Bajo estos lineamientos, las y los docentes, reconocen a la escuela como un espacio de democratización, donde la autoridad se ejerce de manera pedagógica y epistemológica, otorgada por el conocimiento, “autoridad que tiene el docente desde el punto de vista del conocimiento y saber” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Plantean que la asimetría existe y debe reconstruirse permanentemente por parte de ellos mismos y de las y los educandos, aggiornándose a los cambios y demandas de estos últimos. Con estas prácticas, se da lugar al pleno ejercicio de la *ciudadanía comunicativa*, ya que se desarrollan en condiciones de igualdad y confianza mediante el intercambio entre los actores. Esto facilita el enriquecimiento mutuo, siendo superadora a una noción autoritaria.

En este sentido, distintos educadores identifican a la autoridad como “un proceso de construcción colectiva, la autoridad no es algo dado, [...] yo me tengo que ganar la autoridad de los alumnos, y eso es un proceso de construcción colectiva” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Esto implica un proceso de elaboración en el que los distintos actores reconocen la asimetría, sin contemplarla como un ejercicio arbitrario. Estas prácticas, como mencionamos, se basan en un *aprender-aprender* que permite a los distintos actores ser parte de una *educación liberadora*. Constituyéndose así

como sujetos con capacidad plena de ejercer su ciudadanía, para la apropiación del conocimiento en pos de la producción de sentidos. La escuela, de esta manera, se debería configurar como un escenario que posibilita el aprender a vivir en democracia y, por ende, construir la ciudadanía.

4.1.3 “¿Cómo se construye la ciudadanía si no se puede hablar de política?”²⁷

Teniendo en cuenta nuestras categorías de análisis, podemos afirmar que la ciudadanía se encuentran atravesadas por la política. Entendemos a la misma como una construcción permanente, diferenciándola de lo político, lo cual, es algo innato del ser humano, como afirma Díaz Gómez(2003)

Un ciudadano puede ser capaz, o no, de reconocer su papel dentro de la política, presente en su cotidianidad. En relación a ello, identificamos al ámbito escolar como un escenario ligado a la construcción y ejercicio de ciudadanía, que permite conformar un tipo de sociedad y comunidad política. En este sentido, consideramos pertinente tener en cuenta que la propuesta docente se encuentra determinada por los posicionamientos de las y los educadores, que los condiciona en su toma de decisión y en el desempeño de sus prácticas. “Uno toma posicionamientos. Esos posicionamientos tienen que ver con proyectos políticos, en relación a lo educativo” (A.K. Peña, comunicación personal, 12 de abril)

Como hemos planteado a lo largo de nuestro trabajo, la comunicación posibilita tanto la construcción como el pleno ejercicio ciudadano y, por ende, el pleno ejercicio de la política. Para ello, tendremos en cuenta las concepciones de ciudadanía y política que emergen en la propuesta educativa, que facilitan, o no, la construcción del conocimiento colectivo.

Reconocemos las significaciones de ciudadanía que realizan las y los educadores, dentro del Instituto Nuestra Señora de Loreto, las cuales tienen puntos de encuentro y desencuentro. En primera instancia, podemos decir que para los directivos del Instituto, el ejercicio ciudadano desarrollado por las y los jóvenes, pone en juego la práctica de

²⁷ S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018. Preceptor del Ciclo Orientado

derechos y el cumplimiento de obligaciones, en relación a un conjunto de normas estatales e institucionales, que se ejercen de manera individual.

El equipo directivo considera que cada derecho tiene un deber, y que este último no es ejercido por las y los educandos. En base a esto, plantean que el incumplimiento de las obligaciones se debe a la existencia de un preconceito, por parte de las y los jóvenes, de que todo es un derecho. “Hubo como un oleaje en que todos son derechos, y cada derecho tiene una contrapartida que tiene una obligación [...] El tema está en que los chicos por ahí no toman mucha conciencia de esto, de hacer valer sus derechos ni sus obligaciones” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

En este tipo de ciudadanía, podemos marcar que existe una división de roles y tareas entre los actores involucrados, donde cada uno desempeña una función específica. En relación a ello, y teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, encontramos que algunos educadores no fomentan la participación entre sus educandos. Lo podemos ver plasmado, mediante las observaciones realizadas, en aquellas aulas que las y los educadores se quedan en sus escritorios y son las y los jóvenes quienes tienen que recurrir a ellos para sacarse dudas, realizar aportes y consultas de diversas índoles. Para ejemplificar lo mencionado, retomamos la observación de una clase de 4^{to}B²⁸: “En un determinado momento una estudiante se acerca a su escritorio y le dice que no encuentra la información requerida en su teléfono, la profe responde con informalidad diciendo que no aparecerá exactamente lo que tienen que hacer, la reta y le dice ‘es que no leen’” (cuaderno de campo, 10 de mayo de 2018).

En segunda instancia, reconocemos que algunos educadores plantean que las y los jóvenes no son capaces de aprovechar el poder que se les otorga para elegir. En relación a esta toma de decisiones por parte de las y los educandos, las y los docentes sostienen que existe un amplio abanico de posibilidades que le son indiferentes y no los reconocen como una riqueza para la constitución de sí mismo como un sujeto activo.

En relación a ello, como se planteó en el punto anterior, uno de los preceptores del Ciclo Orientado, reconoce la presencia de una ciudadanía de *baja intensidad* dentro del Instituto. Plantea que actualmente existe una visión simbólica de que todos somos ciudadanos con derechos y deberes, pero a la hora de su ejercicio se ve “vulnerado por

²⁸ Observado el 10 de mayo, en la clase de 4^{to} B de FVT, a cargo de la educadora Guadalupe del Barco.

diversas trabas” (S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018). El desempeño de la práctica ciudadana, desde su punto de vista, no es garantizado por el Estado ni por las instituciones gubernamentales. “El Estado debe fortalecer esos lazos que hacen que una persona sea ciudadano, el ejercicio pleno de los derechos. Y, por ahí, no está todo dicho en ese sentido” (S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Podemos mencionar que, pese a la crítica realizada al Estado, algunos de las y los docentes del Instituto también ponen trabas para el ejercicio democrático dentro del ámbito escolar. A modo de ejemplo, mencionamos que algunos docentes han expresado su disconformidad en ceder horas de clases para el desarrollo de la votación y de las tareas implicadas en las elecciones del Centro de Estudiantes. El educador Federico Scrocchi, reconocido por los distintos actores como referente de estas actividades, expresó la importancia que tienen estas prácticas para la conformación ciudadana, presente y futura, de las y los educandos: “Estas enseñando a votar. Aprendes a ser presidente de mesa, ¿fuiste alguna vez? No. Bueno, vas a aprender cómo ser presidente de mesa” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

Teniendo en cuenta el vínculo necesario entre ciudadanía y política, encontramos que, tal como reconocen las y los educadores, “la política necesariamente está ligada a la acción” (A.K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Por ello plantean una diferencia existente entre el Proyecto Educativo Institucional respecto a la práctica cotidiana. La Directora del Instituto, entiende al PEI como un horizonte, “entonces uno va caminando, y hay cosas que se hacen a medias, otras que no las hacemos y sabemos que falta. Hay otras cosas que las vamos mejorando de a poco, esa es la práctica, lo importante es la reflexión y la acción, sino te quedas en el discurso” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018). A pesar de no poder atravesar todas las situaciones que se le presentan en ese camino, consideran que la práctica permite mejorar, y que un proyecto educativo posibilita a la escuela el poder pensarse. Respecto a esto, algunos educadores consideran que el discurso, refiriéndose al PEI, no se pone en práctica ni se fomenta, “y muchos docentes ni saben lo que es” (N. Dujé, comunicación personal, 10 de julio de 2018).

En base a esto, muchos docentes plantean que no se puede hablar de política dentro del Instituto. Algunas temáticas de las que no se puede hablar, dentro de las aulas e incluso en la sala de profesores, mencionadas por ellos, fueron:

- Caso Santiago Maldonado: “con respecto a Maldonado vos no podías hablar. En la sala de profes no podes hablar. El tema que no se puede hablar” (A. Farfán, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). “Ponele, tema Santiago Maldonado... No, no se habló. Es más se pidió que no se hablara” (S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018). “No se habló, tenes padres que te mandan también, que no quieren que se hable de ciertas cosas” (A. Ferreyra, comunicación personal, 12 de abril de 2018).
- Educación Sexual: “La educación sexual, nosotros estamos en deuda con los chicos acá, nunca se habla de este tema. Nunca” (A. Farfán, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). “En cuanto a su sexualidad están solísimos [...] ellos demandan eso y está faltando un espacio” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

Resulta interesante mencionar, en cuanto a las temáticas de la realidad social, que en todas nuestras observaciones, entrevistas, talleres, se dio cuenta de la falta de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)²⁹. Si bien, más adelante ahondaremos en la mirada del educando puesta en este tema en cuestión, registramos que algunos educadores no dejaron pasar la posibilidad de hablar de la ESI como una falta. Es muy difícil delimitar esta información en nuestras categorías, ya que se vulnera los derechos de las y los educandos por lo que constituye, como hemos mencionado, una *ciudadanía de baja intensidad*, pero a su vez, son las y los propios educandos quienes reconocen esta vulneración y demandan a las y los propios educadores. Estos últimos, reconocen a esta demanda como una falencia a superar, es algo “totalmente demandado de ser llenado ese hueco” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

En relación a esto, un preceptor del Ciclo Orientado plantea “me parece que falta trascender a lo social. Cuando digo realidad estoy hablando de lo que pasa ahora, [...] la grieta también se traslada a la escuela [...] los macristas por un lado, los kirchneristas por otro” (A. Farfán, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Esto se debe a diversos factores como la confusión entre lo partidario y la política, y el prejuicio que se tiene

²⁹ Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral que establece que todos y todas los y las educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. Entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

hacia esta última por parte de algunos educadores como así también de la propia familia de los y las educandos.

Las y los educadores resaltan que se trasladan a la escuela las perspectivas y los paradigmas que tienen las y los jóvenes, las y los educadores y la familia. Esta última, demanda que no se hable de ciertos temas, “ tenés padres que te mandan también, que no quieren que se hable de ciertas cosas” (A. Ferreyra, comunicación personal, 12 de abril de 2018). En relación a ello, los directivos le demandan a las y los docentes acatar esas cuestiones por temor a recibir quejas por parte de los padres. Sin embargo, son pocos las y los educadores que los piensan como temas latentes e importantes, y se consideran en deuda con los y las educandos por no tratarlos.

Distinguimos que emerge en las propuesta relevadas de las y los educadores una *ciudadanía comunicativa* en tanto apuntan a formar, en las y los jóvenes, una aptitud mental, que mediante el estudio, el conocimiento crítico y la facultad de resolver problemas, les permita elegir y decidir libremente en torno a su proyecto de vida. Con ello, apuntan a la formación de las y los educandos como personas y como ciudadanos activos, “más que la formación de un ciudadano, estas formando primero a una persona, hacemos una pequeña dicotomía” (F. Scrocchi, comunicación personal, 13 de abril de 2018). Con esto, se busca formar jóvenes involucrados, no solo con sus proyectos personales sino también con la sociedad de la que forman parte, para aportar cambios a sus realidades.

Este tipo de ciudadanía reconoce la necesidad de la participación, el involucramiento y la relación con otros actores. A raíz de las entrevistas y observaciones realizadas, registramos instancias de debates, trabajo en equipo, interacciones espontáneas, y el desarrollo de un conocimiento colectivo; fomentado por aquellos educadores que sostienen la importancia de la construcción y ejercicio de una *ciudadanía comunicativa*. Reconocen que esta participación espontánea surge a partir de la oportunidad, la apertura y los espacios que les brindan a las y los jóvenes dentro del ámbito escolar. La Coordinadora de cursos, plantea que “cuando a ellos (jóvenes) se le da el lugar, salen cosas re buenas, son re inteligentes esos chicos, saben más de lo que creemos” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018) Argumentan que las y los jóvenes tienen la capacidad de tomar decisiones y, a su vez, de buscar el lugar para ser escuchados y visibilizar sus demandas. Las y los educadores dan cuenta de los

espacios reconocidos por los y las educandos como idóneos para expresar libremente sus intereses; hacen referencia a talleres, charlas, jornadas, entre otros.

Los debates y discusiones en estas clases se dan a partir de la articulación de contenidos teóricos y las temáticas que emergen de la realidad social, que interpelan a las y los docentes y a las y los educandos. Los ejemplos más notorios fueron aquellos relacionados con el FMI³⁰, la Boda Real³¹ (Príncipe Harry y Meghan Markle), la Copa Mundial de Fútbol³², como así también, películas, documentales y series. Esta metodología de trabajo permite, en relación a estos contenidos, retomar conocimientos previos y cercanos de los y las educandos.

Al mismo tiempo, el modo de trabajo mencionado, permite, a través de la producción colectiva de sentidos, la resignificación tanto de educadores como de educandos, de los diferentes contenidos tratados, ya sean de la currícula en general, como de la cotidianeidad en particular. Un elemento que atraviesa la práctica educativa de ambos actores del Instituto, es la exigencia, la cual tiene un rol problemático para las y los educadores debido a las diferentes formas de abordarla, que depende de cada docente.

En el Instituto Nuestra Señora de Loreto reconocemos, gracias a entrevistas y observaciones de clases, que algunos profesores consideran que la poca o nula exigencia para con las y los educandos, les brinda la posibilidad de ser una suerte de “cómplices” de los mismos. Sin embargo, otros docentes, consideran que, en cuanto a exámenes, conducta, y demás, la exigencia, es un eje fundamental para brindarles a las y los estudiantes la posibilidad de desarrollar ampliamente su pensamiento crítico. Para estos últimos, es un compromiso que sienten, en relación a su visión de educación y a la misión que consideran que tiene la escuela.

No podemos concluir este punto, sin mencionar el papel que cumple el Diseño Curricular en tanto marco que prescribe y regula contenidos y formatos. En relación con ello, dentro del Instituto encontramos distintas miradas respecto a la adecuación de las propuestas docentes al Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Registramos que algunos educadores creen que no se puede respetar de una manera completa ya que le otorgan importancia a situaciones que ocurren en un contexto particular, que exceden al

³⁰ Observado el 11 de mayo, en la clase de 5^{to} B de Sociología, a cargo de la educadora Lorena Muñoz.

³¹ Observado el 21 de mayo, en la clase de 6^{to} B de Filosofía, a cargo del educador José María Ponte.

³² Observado el 21 de mayo, en la clase de 6^{to} B de Filosofía, a cargo del educador José María Ponte.

Diseño mismo: “hay un diseño curricular que tenés que respetar y sino estarías haciendo una estafa pedagógica. Hay muchos [...] que hacen estafa pedagógica “hagamos de cuenta que damos, somos re pila y no damos” (N, Duje, comunicación personal, 10 de julio de 2018). También otros educadores plantean que sus colegas no lo pueden emplear correctamente, ya que no tienen la capacidad de retomar temáticas de la realidad social, las cuales no se contemplan en el texto del diseño.

4.2 Apropiación y prácticas de los y las educandos

En este apartado, reconoceremos las nociones de construcción y práctica ciudadana, a partir de la perspectiva de las y los educandos del Ciclo Orientado del Instituto Nuestra Señora de Loreto. Ubicaremos estas concepciones en los tipos de ciudadanía que elaboramos como categorías de análisis, lo cual nos permitirá establecer similitudes y diferencias entre las nociones manejadas por las y los jóvenes, teniendo en cuenta la dimensión de *interpelación docente* analizada anteriormente.

El interrogante *¿qué dicen - qué hacen?*, sigue atravesando el desarrollo de nuestro análisis, lo retomamos como guía para contrastar las posturas que emergen a la hora de hablar del ejercicio ciudadano.

En el presente apartado, tendremos en cuenta los intereses e ideas de los y las educandos, el reconocimiento de espacios propicios para la participación ciudadana, los debates colectivos y sus modos de intervención en la escuela.

Reconocemos que las y los jóvenes son interpelados en el contexto de la escuela por las propuestas de la institución y de los docentes, no obstante crean y recrean tácticas para trazar otros recorridos y producen otros sentidos que tensionan los sentidos dispuestos en las propuestas recibidas.

4.2.1 ¿Quién es el otro?

Para analizar las prácticas y sentidos de las y los jóvenes, resulta necesario reconocer cuáles son las nociones que las y los educandos tienen sobre los otros actores sociales dentro del Instituto; ya sea sobre educadores, como así también sobre ellos mismos. Al analizar estas nociones nos preguntamos *¿quién es el otro?* dentro del espacio escolar. En relación a ello, consideramos pertinente mencionar que, la identidad es un

proceso de construcción colectiva, y que es a partir de la diferenciación con un “ellos” que podemos identificar un “nosotros”, lo cual reconocemos que no implica una relación de antagonismo.

Comenzaremos analizando las concepciones por parte de las y los jóvenes hacia las y los educadores, en las cuales encontramos una gran similitud en los datos obtenidos mediante nuestras técnicas de recolección.

Retomamos el rol problemático que adquiere la exigencia dentro del Instituto. Algunos educandos nos plantearon que la mayoría de las y los docentes son “estrictos o que no les importa o que no les interesa” (Martina, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018), lo cual era relacionado con lo autoritario. En relación a ello, las y los jóvenes argumentaron que estos educadores no reconocen sus propios intereses, es decir, esto se refiere a que las y los docentes se ubican en el lugar del saber, con la última palabra, subestimando el rol activo de ellos como ciudadanos, desarrollando una comunicación unidireccional.

“Hay unos que te tratan de burro, que te dicen ‘ah bueno, ya te expliqué y no has entendido’” (Federico, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018), en relación a ello, podemos dar cuenta una diferenciación con la perspectiva de las y los educadores analizada anteriormente, ya que las y los jóvenes expresaban que tienen intereses que no son tenidos en cuenta. “Algunos te lo vuelven a explicar si ven el interés. O sea, si ellos ven el interés que tenés vos en aprender” (Sofía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018), es decir, las y los educadores contemplan determinadas inquietudes y no otras.

Las y los educandos planteaban que su demostración de interés varía de acuerdo a determinados factores, como las materias y los profesores. “Depende mucho como venga el profe también” (Lucía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018), lo cual se relaciona con las metodologías y formas de dirigirse a las y los estudiantes por parte de las y los docentes. En relación a ello, las y los educadores también reconocían que las aulas se encuentran atravesadas por diversos factores, “la vida de los profes, todo, todos estamos atravesados por otras cuestiones vinculares, por cuestiones de la vida diaria que llegan al aula. El aula es una cajita de resonancia de todo, entonces el conocimiento pasó a no ser lo principal” (S. Gatti, comunicación personal, 11 de mayo de 2018).

Un ejemplo de ello, lo encontramos en una clase observada en 4^{to} año³³, en la cual, la educadora afectada por cuestiones personales, no pudo discernir las mismas del escenario educativo. Lo vimos reflejado en relación al trato con los y las educandos, en su llegada tarde a clases, en sus modos de dirigirse a las y los jóvenes, mostrándose desconectada con el contexto áulico.

En este sentido, reconocemos el ejercicio de una *ciudadanía de baja intensidad* debido a que las y los educandos, si bien logran visibilizar las falencias en la interpelación que le hacen las y los docentes, no reconocen esto como una vulneración del derecho a la educación. “No te incitan a intentar estudiar. Como que no te motiva” (Julián, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018), es decir, consideran que la motivación es solo tarea del educador.

Los y las educandos reconocen dos grandes diferencias entre las y los educadores del Instituto, una relacionada a lo generacional y otra que se relaciona con los estilos y metodologías empleadas en el desarrollo de la clase.

Con respecto a la diferencia generacional, las y los jóvenes expresaban que “hay profes jóvenes, más tolerantes, más tranqui por decirte. En cambio algunos profes son más viejos, todos pueden tener sus días, pero ya cuando van creciendo ya van agarrando ciertas mañas, entonces hay cosas que no se bancan” (Franco, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). En base a esto, las y los educandos opinaban que las y los educadores más jóvenes les otorgan mayores espacios para opinar y participar, “te pueden preguntar, y vos qué pensás, te sacan charlas a vos, al curso, y eso es lo bueno para mi” (Tomás, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). Esto lo contraponen con aquellos docentes que, según ellos planteaban, “pueden estar módulo y medio hablando ellas solas” (Tomás, entrevista focalizada, 30 de agosto 2018).

De acuerdo a la segunda diferencia mencionada, los y las educandos sostenían que en el desarrollo de las clases “hay algunos (docentes) que son más rectos y estructurados [...] Y otros que son más liberales” (Agustina, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). A pesar de esto, los jóvenes son capaces de reconocer a educadores, cuya exigencia permite una construcción colectiva de la autoridad.

³³ Observado el 10 de mayo, en la clase de 4^{to} B de FVT, a cargo de la educadora Guadalupe del Barco.

Los y las jóvenes valoran positivamente las propuestas de docentes que fomentan su participación y motivación, teniendo en cuenta los intereses de las y los educandos. Consideran que este grupo de educadores se caracteriza por tener una mayor paciencia que los anteriores, a la hora de educar, y por desempeñar su papel con vocación; “yo creo que hay profesores que se nota que tienen pasión por lo que hacen” (Sofía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018). A su vez, comentaban que un ejemplo claro dicha vocación se da en las clases de Historia, donde la docente “te lo explica tan bien y ella le pone ejemplos de la vida cotidiana así, entonces te llama mucho la atención. Además [...] lo actúa”. (Lucía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018). Esto lo pudimos observar en dichas clases, en la cual la docente “en algunos momentos representa lo que está diciendo, por ejemplo dice que no hay que dejar entrar nunca más a la dictadura al país, entonces sale del aula, cierra la puerta, y hace presentaciones en torno a eso” (cuaderno de campo, 23 de mayo de 2018).

En este sentido, las y los jóvenes reconocían que estos educadores le dan la posibilidad de expresarse libremente, de tener un crecimiento personal y académico, “hay profes que te dejan ser más, y otros que son muy hartantes” (Tomás, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018).

En relación a esto, otro factor importante que los y las educandos tuvieron en cuenta, es el involucramiento y participación de las y los docentes en sus asuntos e intereses. Como ejemplo, podemos mencionar el apoyo que brindan algunos educadores al Centro de Estudiantes³⁴, permitiendo una legitimidad y viabilidad del mismo. “Por ahí con el centro, alguna vez han colaborado. Scrocchi, Tognozzi, colaboraron con los chicos y tratan de llegar a algo. Participan digamos” (Paula, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). Tal como lo mencionamos anteriormente, las y los educandos podían reconocer que solo algunos docentes participan, como así también, las y los educadores consideran que solo algunos estudiantes se muestran interesados y se involucran.

Los y las educandos creen que en el desarrollo de las clases sólo se busca cumplir con lo planteado en el programa de cada materia, como así también en el Diseño Curricular, evitando hablar de ciertas temáticas que los atraviesan cotidianamente, dentro

³⁴ Como mencionamos en el apartado *Interpelación de las y los educadores*, algunos educadores reconocen que el apoyo y contención que les brindan para esta temática, requiere de tiempos extra y que son pocos los que se los otorgan.

y fuera de la escuela. Afirmaban que “tratan de evitar para seguir con lo que su programa dice. No busca generar muchas problematizaciones ni debates” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018).

Así como tenemos en cuenta las concepciones de las y los educandos sobre los educadores, resulta necesario reconocer las ideas que tienen sobre ellos mismos como jóvenes y sobre sus pares. En ellas, podemos encontrar la existencia de una brecha generacional³⁵, entre los distintos jóvenes, la cual se sustenta en distintas declaraciones obtenidas. Los y las educandos del Ciclo Orientado son capaces de dar cuenta de dicha brecha, marcando diferencias respecto a las y los jóvenes del Ciclo Básico, a partir de una comparación en relación a las formas de ser y desenvolverse en distintos ámbitos, de dichos jóvenes. Afirmamos lo mencionado con lo que expresaba una estudiante de 5^{to} año “están como mucho más, más avanzados que nosotros. Nosotros no hacíamos esas cosas cuando teníamos su edad, en algunas cosas sí y otras no. Son como diferentes [...] Son muy extremistas, son súper niños o son guau” (Florencia, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

A través de las observaciones realizadas, podemos dar cuenta que entran en juego, en estas concepciones que tienen las y los jóvenes sobre sus pares, diversos factores. Pese a notar la existencia de grupos dentro de los cursos observados, predominaba el compañerismo, el buen trato y la buena predisposición entre ellos. A su vez, notamos como rasgo característico y cotidiano, de los distintos cursos del Ciclo Orientado, el empleo de malas palabras e insultos para dirigirse al par, sin que ello tenga una connotación negativa. A modo de ejemplo podemos mencionar que durante la clase de 4^{to} año³⁶ “se observa un lenguaje informal entre ellos con el uso de insultos y malas palabras: rata, yegua, boluda. Pero no lo toman a mal, incluso en un momento se dicen ‘me rompiste la lapicera, yo voy a romperte la cara’, se quedan en silencio y luego se ríen” (cuaderno de campo, 23 de mayo de 2018).

³⁵ Esta brecha generacional se complementa con las nociones de las y los docentes del Instituto desarrollada en el apartado *Interpelación de las y los educadores*. En relación a ello, notamos una coincidencia en los argumentos que refieren a la rapidez de los cambios de las y los jóvenes, tanto de la perspectiva de los y las educadores como de los y las educandos.

³⁶ Observado el 23 de mayo, en la clase de 4^{to} B de Historia, a cargo de la educadora Alejandra Tognozzi.

4.2.2 ¿Qué es ser un joven ciudadano?

A lo largo de este punto, daremos cuenta de las distintas posturas y prácticas, que emergen en el Instituto Nuestra Señora de Loreto, prácticas que se pueden identificar en la construcción del conocimiento colectivo y en el reconocimiento y apropiación de espacios para la participación ciudadana. Teniendo en cuenta que dichas acciones implican necesariamente una toma de decisiones y posicionamientos, consideramos pertinente reafirmar que la construcción ciudadana se encuentra relacionada con la política.

¿Qué es ser ciudadano para las y los jóvenes del Loreto? Es la pregunta que nos ha atravesado a lo largo de este trabajo y que utilizamos para interpelar a los distintos actores en nuestra recolección de datos.

Algunos educadores del Instituto, consideran que su función a la hora de conformar al educando como ciudadano, es brindarle las herramientas necesarias para ejercerlo en un futuro. Sin embargo, en cuanto a esto, las y los jóvenes consideran que es necesario constituirse como ciudadanos en un aquí y ahora, y le demandan a las y los docentes dicho reconocimiento. En torno a ello, plantearon que algunas de las respuestas obtenidas a tal demanda son: “cuando lleguen a sexto hablamos de esto, cuando sean grandes hablamos de esto, o no es lo que estamos viendo ahora” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018). Frente a ello, agregaron que “no será lo que estamos viendo ahora como contenido pero es lo que yo veo todos los días. Y a veces me siento súper ignorante en varias cosas” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018).

Identificamos que algunos de las y los educandos tienen diferentes ideas y nociones sobre la ciudadanía. La entienden como la “convivencia, el buen trato, el entenderse, hacer diferencia” (Paula, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018), asociándola con el ejercicio de derechos y la participación en diferentes ámbitos. Además, reconocen que la misma implica derechos y deberes a través de la comunicación, que les permite la convivencia y el intercambio cotidiano, “no podés convivir con alguien, si no te comunicás con esa persona” (Federico, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018). A su vez, en una de las clases observadas, plantearon que el ser ciudadano viene de ciudad y es algo que pasa en la realidad³⁷.

³⁷ Observado el 15 de mayo, en la clase de 6º A de Ciudadanía y Política, a cargo del educador Federico Scrocchi.

Pudimos notar que las y los jóvenes tienen concepciones poco claras al expresarse sobre el ejercicio ciudadano, ya que, en las distintas técnicas de recolección de datos, han mostrado confusión y nos han preguntado a qué nos referimos con lo planteado. Luego de proceder a una breve explicación y descripción, podemos dar cuenta de que los y las educandos asociaban la ciudadanía con los contenidos de las materias específicas del tema (Formación Para la Vida y el Trabajo, Ciudadanía y Política). A su vez, nos resultó sorprendente observar los posicionamientos en uno de los talleres realizados, donde una gran cantidad de educandos participaron en las elecciones legislativas del 2017, pese a que no estaban de acuerdo en votar a partir de los 16 años. Cabe destacar, que al momento de estas elecciones, su edad rondaba entre los 16 y 17 años.

En relación a lo planeado, podemos dar cuenta que las y los educandos del Ciclo Orientado se configuran como ciudadanos de *baja intensidad*, debido a que si bien tienen en cuenta a la comunicación como una necesidad que se da natural y espontáneamente, no la consideran como un derecho que permite la participación activa. Expresaron que “no es un derecho comunicarse, es algo cotidiano” (Lucía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018). Es decir, se reconocen como sujetos de derecho y demanda, pero al no ejercer esos derechos, se debilita su capacidad de ser un ciudadano participe y comprometido.

Sin embargo, encontramos que otros educandos, fundamentalmente los pertenecientes a 5^{to} y 6^{to} año, plantearon que el ejercicio ciudadano es una práctica ligada a los derechos fundamentales de las personas, como la educación, la participación y la libertad de expresión. En relación a ello, uno de los educandos nos comentó que la participación “se necesita para ser buen ciudadano y conformar la ciudadanía” (Franco, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018), que desde su punto de vista les permite aprender más y colaborar con la enseñanza. Consideran a la libertad de expresión, como la posibilidad de actuar sin ser juzgado y de “ser uno mismo sin importar lo que te digan los demás” (Agustina, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018); reconociendo la necesidad de “establecer sus propios límites” (Sofía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018).

En cuanto al derecho a la educación, las y los jóvenes lo reconocen como tal y plantearon que todos pueden tener acceso. Algunos de ellos consideran que en ocasiones este derecho es vulnerado; a modo de ejemplo retomamos las palabras de una joven que

expresa: “para mí lo que está pasando con la universidad es una violación al derecho de la educación” (Marcos, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). Sin embargo, otros educandos plantearon que este derecho se ejerce dependiendo “de cada uno si querés estudiar o no” (Franco, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018) sin contemplar que existen otros factores, más allá de la motivación personal.

4.2.2.1 Construyendo el conocimiento

En el desarrollo de este punto, buscamos dar cuenta de cómo se configura el conocimiento colectivo en el Instituto Nuestra Señora de Loreto. Para reconocer las prácticas, la apropiación y los sentidos de los y las educandos, consideramos pertinente identificar los modos que posibilitan la construcción de dicho conocimiento.

Tendremos en cuenta para este análisis, el desarrollo del trabajo en equipo y los debates colectivos que se generan en el escenario escolar entre los distintos actores involucrados.

Entendemos por conocimiento colectivo a la construcción de saberes, ideas, capacidades y conceptos, por parte de distintos actores. Se desarrolla mediante una práctica comunicativa, en el marco de un modelo de educación que pone el énfasis en el proceso, posibilitando una toma de decisiones consensuada y el desarrollo del pensamiento crítico. En relación a ello, algunos educadores del Instituto, plantearon que para el desarrollo de dicho conocimiento, es necesario “quitarse del lugar del saber y que el alumno pueda llegar a tener saberes adquiridos o naturales [...] para que los chicos puedan despertar más intereses” (C. Constabel, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el escenario escolar se encuentra influido por las nuevas tecnologías, a su vez podemos mencionar que la realidad social es un factor condicionante a la hora de llevar a cabo una práctica ciudadana. A través de las distintas técnicas empleadas logramos reconocer que, el contexto de los actores involucrados y su trascendencia en la escuela, emergen en la presencia o ausencia de debates colectivos.

Algunos educandos no reconocieron al ámbito escolar como el lugar propicio para expresarse libremente sobre cuestiones que los atraviesan, ya que consideran a su propia

cotidianidad como algo externo. En relación a ello, manifestaron que “no nos interesa hablarlo en el cole. Es algo de afuera digamos” (Julián, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018). Consideramos que aquí se reconoce a la escuela como un espacio alejado del *aprender-aprender*, es decir de la construcción colectiva.

A su vez, otros educandos, en relación a ello, fueron capaces de reconocer que sí es importante retomar temáticas de realidad social en el escenario escolar, “a veces solemos decir con las chicas, que falta una materia sobre realidad social” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo). Un joven nos comentó que, desde su punto de vista, las y los docentes “tratan de esquivar todas esas cosas, no tratan de buscar problemas” (Nicolás, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018).

Entre los temas de interés de los y las educandos, podemos nombrar a la Educación Sexual Integral (ESI) y el debate en torno al aborto, temáticas que consideran que, dentro del escenario escolar, se pueden deliberar y aprender.

En relación a ello, la demanda de esta temática fue claramente notoria en las distintas observaciones y entrevistas realizadas y, por ende, un punto clave a tener en cuenta para la realización de los talleres y grupos focales. Las y los educandos argumentaron, que si bien el Instituto Nuestra Señora de Loreto es un colegio católico que se manifiesta en contra de la legalización del aborto, esto no quiere decir que no puedan expresar sus opiniones ni demostrar interés por la temática. Respecto a ello, la Directora del Instituto afirmó que “el tema del aborto concretamente está muy bueno que sea así, que los chicos puedan preguntar, que puedan escuchar diferentes opiniones, y decir, la Iglesia tiene esta visión que no quiere decir que sea la única, hay otros que tienen otras perspectivas” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril). Dentro del colegio, hay jóvenes que se posicionan respecto al tema, y lo expresan llevando en sus mochilas, pañuelos celestes y verdes.³⁸ Para dar cuenta de esto, retomamos las palabras de un educando, quien afirma “yo vi un cartel que decía ‘el feminismo, aborto legal ya’ que estaba pegado en las paredes, o sea no tienen drama ellos pero... eso como que se trata de evitar en el cole el tema del aborto” (Martina, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018).

³⁸ Los pañuelos se convirtieron en símbolos de lucha para las posturas a favor y en contra del aborto legal. Se desarrolla en el contexto del primer debate sobre el tema, en el Congreso de la Nación. Los de color verde surgen para la defensa del proyecto de ley. Los de color celeste, para manifestarse en desacuerdo al proyecto, bajo el lema “salvemos las dos vidas”.

Sin dudas, lo mencionado nos lleva a considerar la expresión de los actores en torno a estas cuestiones, y el espacio que se genera en el ámbito escolar para hablar y debatir, y a su vez, cumplir con la Ley de Educación Sexual Integral³⁹.

Una de las educadoras de Formación para la Vida y el Trabajo, en el marco de las *Jornadas Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*⁴⁰, introdujo que “la violencia es como la sexualidad, no se habla en las escuelas” (M. Tissera, Jornada Educar en Igualdad, 6 de junio de 2018), asumiendo esta falta que consideran que tienen para con las y los jóvenes. En cuanto a esto, la educadora Alejandra Tognozzi consideró que “hay cuestiones que tienen que ver particularmente con la violencia de género, tiene que ver con el maltrato, con esta cuestión de la violencia cotidiana, con el manejo del cuerpo, y el respeto de la mujer frente al hombre, respecto a ese manejo del cuerpo, con las palabras que se emplean” (A. Tognozzi, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Estas nociones, son fundamentales para el desarrollo de la crítica constructiva en un contexto social en el que se encuentran inmersos todos los actores del escenario escolar, y así, facilitar la construcción de una *ciudadanía comunicativa*.

La demanda por parte de los educandos se observó en los grupos de foco y en la ejecución de los talleres, en los cuales fueron capaces de reconocer sus propios intereses. Mencionaron a la educación sexual y su relación con el embarazo adolescente, la salud mental y los problemas de integración, como una necesidad de abordarlo dentro del escenario escolar. Cuando se les preguntó acerca del porqué consideraban estas temáticas como relevantes, una de las jóvenes manifestó que no sabía si todos sus compañeros lo expresaban explícitamente, pero que realmente resulta de gran importancia. “Yo creo que en algún momento (los y las educandos) lo deben haber pensado, estaría bueno una charla sobre eso. Pero es importante” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018).

Tras indagar sobre lo mencionado, la mayoría de las y los jóvenes afirmaron conocer más de un método anticonceptivo, entre ellos, el preservativo y las pastillas

³⁹ Como mencionamos en el apartado *Interpelación de las y los educadores*, esto es considerado por las y los docentes como una falencia, un hueco el cual es necesario llenar.

⁴⁰ Esta Jornada se enmarca en el cumplimiento de la Ley Nacional N.º 27.234 sancionada en noviembre de 2015 que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de todos los niveles y modalidades. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110338/violencia280616.pdf>. Este año se realizó el 6 de junio contemplando la temática violencia de género.

anticonceptivas. Sin embargo, declararon que depende de ellos la búsqueda e indagación sobre estos temas, ya que no se aborda en el escenario escolar⁴¹. Es necesario mencionar que, las y los educandos pusieron en cuestión que la única charla informativa que recuerdan sobre dicha temática fue en el Nivel Primario; “la última vez que yo vi este tema fue en sexto grado” (Franco, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018).

Además, en relación al embarazo adolescente, reconocieron que, si bien no es un hecho dentro del Loreto, es una problemática en su contexto social y en la realidad en la que se encuentran inmersos. “Este año quedaron todas embarazadas [...] No acá en el colegio [...] Pero si en el ambiente, hay mucho” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018).

Respecto a esto, las y los jóvenes le adjudican una gran importancia a la necesidad de vincular la realidad social en los contenidos del programa. En las *Jornadas Educar por la Igualdad*, teniendo en cuenta que los contenidos eran brindados por sus propios compañeros, se observaron jóvenes que no eran capaces de realizar una construcción de pensamiento crítico, respecto a la violencia de género. Pudimos notar una gran confusión entre la violencia hacia el hombre y hacia la mujer, y poca capacidad de vinculación de la perspectiva de género con la violencia obstétrica, “profe, ¿esto supuestamente no era de violencia de género? ¿qué tiene que ver?” (Cuaderno de campo, 6 de junio de 2018). Sin embargo, en los talleres que hemos realizado, un mes después de dicha Jornada, reconocemos concepciones de los y las educandos que se diferencian de esa idea.

Las y los jóvenes en el taller *Posícionate*, ocuparon un rol clave para la opinión y la expresión de su pensamiento ejerciendo una plena libertad. Entra en juego el diálogo, el intercambio comunicativo y el manejo de la información, practicando así una *ciudadanía comunicativa*.

En dicho taller, se observaron una diversidad de posturas respecto a la legalización del aborto y se escucha decir, entre dos compañeras, que no iban a pelear de nuevo por dicha cuestión; haciendo referencia a una deliberación anterior entre ellas sobre la temática. En cuanto a la identidad y diversidad de género, algunos educandos se demostraron confundidos y expresaron algunas dudas al respecto. Un ejemplo específico

⁴¹ Retomado del Taller Posícionate, desarrollado el día 25 de julio de 2018.

fue su pregunta acerca la contemplación de la Ley de Identidad de Género⁴². Al respecto, se habló acerca del lenguaje inclusivo⁴³ donde un educando argumentó que “es hacer lío, y hay que adecuarse a lo que dice la RAE” (Facundo, taller Posicionate, de julio de 2018). Otro ejemplo de esto, lo encontramos en un entrevista focalizada, donde las y los educandos nos dicen:

- “Para mi es una boludez. Chomaso⁴⁴. Cualquier cosa, un invento” (Martina, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018).
- “O sea lo usamos en joda, pero para mí no estaría bueno ponerlo” (Julián, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018).
- “Nosotros no lo usamos, pero no estoy en desacuerdo que se use. O sea si otro lo quiere usar, yo no tengo porque no respetar lo que el otro quiere hacer. A mí no tiene por qué molestar me que el otro hable así” (Sofía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018).

Otros educandos, en cambio, reflexionaron que sin un lenguaje de género, se deja de lado a personas que no se sienten hombre ni mujer. Una estudiante interpela a sus compañeros, que no estaban a favor del uso del mismo, diciendo “si yo vengo y les digo ‘chicas’, ¿se sienten incluidos? No, porque son hombres, entonces, es lo mismo” (cuaderno de campo, 6 de junio de 2018).

En los talleres *Algo está pasando*, pudieron expresar a través de la actuación y representación, situaciones relacionadas con la ESI, demandadas por ellos mismos. En una hipotética circunstancia de embarazo adolescente, las y los jóvenes representaron el acompañamiento de los compañeros y de la propia escuela, aunque algunos le recomendaron la idea de acceder a un aborto, y otros demostraron una presión por parte de los padres para la búsqueda de empleo. Cabe aclarar, que lo descripto fue una representación por parte de los y las educandos, donde se los interpeló acerca de situaciones consideradas problemáticas, y se los invitó a pensar y repensar las posibles decisiones, discursos y sentidos, que acarrear dichos jóvenes.

En el taller denominado *Versionando la realidad*, las y los educandos dieron

⁴² Ley 26.743. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.

⁴³ Lenguaje no sexista o lenguaje de género.

⁴⁴ Expresión utilizada por las y los jóvenes, en referencia a algo que está malo.

cuenta del tratamiento y dominación de los medios de comunicación hegemónicos, respecto a la violencia de género. Reconocieron la idea impuesta de víctima-culpable, y mencionan la influencia de la opinión pública. Tras este manejo de la información, y la posibilidad de poder debatir, discutir y discernir, se posibilitó un intercambio, interpretación y construcción de sentidos.

Dentro de las aulas, respecto a la violencia de género, se observó una gran comprensión. Incluso, reconocen el uso de chistes e ironías como algo negativo, lo ejemplifican en una clase con el caso de Nicolás Repetto⁴⁵. Para que dentro de estos espacios se reconozca la posibilidad de construir colectiva y críticamente el pensamiento, los y las educandos consideran esencial que los educadores brinden la posibilidad de debatir sobre diversos temas. A modo de ejemplo, una de las jóvenes se refiere a la educadora de Historia, Alejandra Tognozzi, como generadora de debates, “como por ejemplo el aborto, la separación de la iglesia y el estado, se hablan de varios temas, es una profe con la que se puede debatir” (Agustina, entrevista focalizada, 30 de agosto).

4.2.2.1.1 ¿Debatimos?

Al abordar las apropiaciones y prácticas de las y los jóvenes, consideramos pertinente comprender las instancias de debates colectivos que tienen lugar en el Instituto Nuestra Señora de Loreto.

Podemos mencionar que, en relación a la diferencia generacional analizada al comienzo del punto, los y las educandos hicieron hincapié en la edad de las y los docentes, estableciendo la existencia de una brecha generacional entre los más grandes y los más jóvenes, lo cual, desde su punto de vista, influye en el surgimiento de debates dentro de la escuela. “Por ahí, los profes más grandes dan lugar al debate pero de algo más formal [...] trabajos donde se puede debatir, pero son trabajos. Los profes más jóvenes apuntan más al debate espontáneo de la clase” (Marcos, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018).

Respecto a los debates dentro del aula, las y los educandos plantearon que los mismos se pueden dar de distintas maneras, pero que, por lo general, predominan los

⁴⁵ “¿Es posible estar a la una de la mañana en un subterráneo vestida sexy?” fue la pregunta que realizó el periodista Nicolás Repetto a una mujer que fue acosada en el subte de la ciudad de Buenos Aires.

debates entre compañeros, donde el docente interviene como mediador constantemente. “Se debate más entre los estudiantes, y los profes aportan y van como rescatando algo de las diferentes opiniones” (Paula, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018).

Podemos destacar que las y los jóvenes vincularon las instancias de debate con los pensamientos e ideologías de los educadores, planteando que hay docentes que “te tiran siempre su opinión y su ideología. En cambio hay profes que por ahí, tienen un punto más neutro, te pueden decir ‘si, eso está bueno de aquel lado, está bueno de esto’” (Franco, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). Pudimos notar que, los y las educandos, consideran que los puntos de vista de las y los docentes condicionan sus expresiones en estas instancias, y reconocieron que “no todos vamos a tener el mismo pensamiento ideológico en el curso” (Marcos, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). Sin embargo, argumentaron que estas diferencias no implican una falta de respeto entre los actores involucrados. Ejemplificamos lo mencionado con una clase de Historia, donde las y los educandos y la educadora debatían sobre política, y se observó que la docente “demuestra sus posturas, a veces más claramente y otras implícitamente, en las explicaciones. Por ejemplo, en un determinado momento dice ‘Macri no llega ni a político’” (cuaderno de campo, 28 de mayo de 2018).

Mediante la información obtenida en las clases observadas, podemos dar cuenta que la generación de los debates se encuentra atravesada por diversas temáticas de realidad social. Esto se puede ejemplificar con una clase de Historia de 4^{to} año⁴⁶, donde las y los jóvenes intercambian ideas y pensamientos, sobre lo que conocen como blindaje mediático, en la cual un estudiante trae el ejemplo de la profesora de historia que defiende a Hitler⁴⁷, asociándolo a los contenidos teóricos desarrollados en dicha clase e invitando a la discusión del mismo.

En relación a los debates en el aula, encontramos que algunos docentes toman este modo de trabajo como un punto de partida, que facilita a los y las educandos la apropiación de los contenidos y, a su vez, poniendo en tensión las distintas concepciones de las y los jóvenes como la del mismo docente. Mencionamos, a modo de ejemplo, lo planteado por un educando, quien nos cuenta “en la materia con Marina Tissera,

⁴⁶ Observado el 23 de mayo, en la clase de 4^{to} B de Historia, a cargo de la educadora Alejandra Tognozzi.

⁴⁷ En mayo de 2018, una docente de una escuela de Mar del Plata, defendió al nazismo en una de sus clases. Esto fue filmado por sus estudiantes y viralizado en las redes sociales. Recuperado de <https://www.elliberal.com.ar/noticia/417018/escandalo-profesora-defiende-hitler-holocausto-clase>

estuvimos debatiendo una noticia que salió hace unos días, una semana, de que se quería expulsar a una mujer de un equipo de fútbol, por ser mujer y estar en un equipo de fútbol masculino. Ahí empezamos a debatir más que nada entre chicas y chicos, cada uno tenía su pensamiento, ese fue el debate más grande” (Agustina, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018).

4.2.2.1.2 La oportunidad de complementarse

Así como consideramos importante la generación de debates para la construcción de conocimiento colectivo, reconocemos que es necesario abordar el trabajo en equipo como un factor clave para dicha construcción.

Podemos reconocer la existencia de una diferencia de pensamiento en torno a dicho factor, entre las y los educandos de 4^{to} año en comparación a los de 5^{to} y 6^{to} año. Los primeros manifestaron una disconformidad respecto a este modo de trabajo, debido a que tienen distintos puntos de vista para llevarlo a cabo. Entre los argumentos que utilizaron para justificar esta posición, podemos mencionar: “a mí no me gusta trabajar en grupo porque me gusta hacer las cosas a mí y soy como demasiado perfeccionista en el tema” (Martina, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018); “cuando lo haces en grupo es como más así nomás, siento eso. Me divierto más, o sea no sé. Como que intercambias con otras personas tus pensamientos, pero si no coinciden ahí es como se complican” (Sofía, entrevista focalizada, 29 de agosto de 2018). Pese a que muchos de ellos plantearon que no les agrada esta metodología, manifestaron que depende de diversos aspectos, tales como la actividad a realizar, el grupo de trabajo, la materia y el beneficio que pueden conseguir con ello.

En relación a las y los estudiantes de 5^{to} y 6^{to} año, podemos identificar que hay una mayor predisposición para trabajar en equipo. Reconocieron la importancia del mismo diciendo que cada uno es capaz de aportar sus conocimientos e ideas ayudándose mutuamente, “uno capaz sabe una cosa que el otro capaz no sabe, y se complementan” (Agustina, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018). Afirmamos que existe en las y los jóvenes la capacidad de reconocer el trabajo en equipo como un factor importante para el desarrollo de su pensamiento crítico, lo cual es posible a partir de una práctica comunicativa. Damos cuenta de ello al retomar las palabras de una estudiante, quien expresó que el trabajo en equipo “te da la oportunidad de saber qué es eso qué tiene el

otro, que es eso que puede llegar a aportar el otro. Queremos trabajar todos juntos, te da una oportunidad, a ese otro que no trabaja siempre” (Paula, entrevista focalizada, 30 de agosto de 2018).

Contrastando lo dicho por los educandos, en las observaciones de distintas clases, notamos que, en ocasiones, el desarrollo del trabajo en equipo no es aprovechado en su máximo potencial. Afirmamos esta idea ya que hemos observado que la actividad en grupo, por lo general, es realizada a último momento, recayendo la responsabilidad en uno de los integrantes.

4.3 La práctica ciudadana en el escenario escolar

En este apartado buscaremos identificar el conocimiento, reconocimiento de aquellos espacios idóneos para la participación ciudadana, en el escenario escolar. Para ello, analizaremos los modos de intervención de los y las educandos en la escuela.

Mediante las distintas visitas al Instituto Nuestra Señora de Loreto, podemos dar cuenta de la existencia de diversos espacios que se configuran potencialmente como un ámbito propicio para el desarrollo de prácticas ciudadanas. Sin embargo, a través de las distintas técnicas de recolección de datos, notamos que las y los educandos no son capaces de apropiarse de dichos espacios por completo, e incluso de reconocerlos como adecuados para su participación. A su vez, los educadores, tampoco fomentan en su totalidad dicho reconocimiento.

Siguiendo con los lineamientos de lo planteado, la directora del Instituto argumentaba que, dentro de la escuela existen muchos espacios de participación, “son espacios que bueno, están, pero hay que aprender a utilizarlos, a tomarlos” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018). En relación a ello, otro educador nos planteaba que “los chicos participan si les das el lugar, si se los pones, lo toman” (S. Oliva, comunicación personal, 12 de abril de 2018). En base a esto, podemos argumentar que las y los docentes consideran que la participación de los y las educandos en el ámbito escolar sólo es garantizada si ellos los interpelan. Es decir, creen que las y los jóvenes no tienen el interés de apropiarse de estos espacios, ni la capacidad de reconocerlos. Un ejemplo de la falta de reconocimiento, fue lo que un joven respondió al interrogarlo sobre dichos espacios “espacios de participación... ¿Cómo sería eso?” (Federico, entrevista

focalizada, 29 de agosto de 2018).

El escenario escolar, es considerado por la directora, como un espacio elegido por las y los educandos para apoyarse y poder expresarse. “Hay cuestiones personales que los chicos vienen y las plantean acá, y no los plantean en su casa, porque la escuela les da el espacio para poder hablar, y eso es significativo” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Sin embargo, otra educadora reconocía que más de una vez, al Instituto se les “agotan los recursos, los tiempos y los espacios” (M. Jerez, comunicación social, 13 de abril de 2018) y que, por ello, les resulta difícil a las y los docentes fomentar entre las y los jóvenes una activa participación colectiva. Es decir, identificamos que algunos educadores logran reconocer su responsabilidad, a la hora de brindar la oportunidad de una formación participativa.

Al indagar a los distintos actores del Instituto sobre los espacios de participación que conocen dentro de la escuela, muchos han nombrado a la biblioteca como un escenario comunicativo y cultural facilitador del intercambio de ideas, a modo de ejemplo retomamos los talleres de lectura y los de ‘Habitar la palabra’, mencionados por las y los jóvenes en los grupos focales.

Otro espacio reconocido, tanto por educadores como por los y las educandos, son los inter cursos e intercolegiales deportivos. Estos se caracterizan por fomentar la construcción de un vínculo con la sociedad y, fundamentalmente, entre ellos mismos; como así también incentivar a una mayor organización grupal y un mejor rendimiento académico ya que para participar de los mismos, un criterio condicionante es tener promedio en todas las materias. Esto último está relacionado con lo mencionado anteriormente en torno a la interpelación docente y el empleo de la lógica *premio-castigo*, analizada en el apartado *Interpelación de los educadores*.

Podemos mencionar como rasgo característico del Instituto, la búsqueda constante de entablar una relación con la comunidad. Uno de los proyectos más importantes donde las y los jóvenes tienen protagonismo, siendo gestores del mismo, es el mantenimiento de la Plaza Los Naranjos. “Eso está genial, no es que le han bajado el proyecto de pintar la plaza, los bancos de la plaza con los juegos, sino que fue una iniciativa de los alumnos” (M. Jerez, comunicación personal, 13 de abril de 2018).

Registramos, en la realización de los talleres, que la mayoría de las y los educandos no reconoce al Centro de Estudiantes como un espacio de participación. En

relación a ello, llama nuestra atención que, algunos de los miembros del mismo no lo identificaron como tal. Sin embargo, en la entrevista focalizada realizada a las y los miembros del Centro, asumen que es “el único espacio donde se pueden hacer cosas grandes” (Mauricio, entrevista focalizada, 18 de mayo). La Directora del Loreto, remarcó que “el centro de estudiantes es un derecho que tienen los estudiantes” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018), como algo esencial a la hora de participar democráticamente.

Como ya hemos mencionado en nuestro marco contextual, destacamos que el Loreto se ve inmerso en una situación problemática en cuanto a la implementación del Centro de Estudiantes. Teniendo en cuenta los procedimientos necesarios para realizar las elecciones estudiantiles, reconocemos la asamblea entre educandos como algo fundamental para el intercambio de ideas y debates sobre necesidades y demandas de los mismos jóvenes. Sin embargo, a lo largo de la historia del Loreto, nunca tuvo lugar una asamblea de este tipo. Esto es reconocido por la Directora, quien argumentaba que nunca se desarrolló una “asamblea en el sentido de discutir alguna propuesta que atañe a toda la escuela” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Las elecciones estudiantiles para el Centro de Estudiantes fueron llevadas a cabo en el mes de abril de 2018. La particularidad que caracterizó a la misma fue la presentación de una sola lista como posibilidad de elección, pese a esto, tenían que llegar a un mínimo del 30% de votos a su favor para poder ejercer su mandato. Debieron realizar una exposición de sus propuestas a toda la comunidad educativa, frente a lo cual no se generó una instancia de debate, debido a ser lista única, y a su vez, al desinterés por parte de los demás educandos. Más allá de esto, los miembros del Centro nos comentaron estar conformes con el desempeño de la campaña electoral, ya que les agrada este tipo de procedimientos, “que se escuchen las propuestas, que haya debate, que se presenten listas, y voy como curso por curso [...] listo, ahí está lo bueno” (Florencia, entrevista focalizada, mayo de 2018). El Centro de Estudiantes, quedó conformado por la Secretaría de Cultura, Deportes, Prensa y Difusión, Actas y Tesorería.

Tras la elección del Centro, se procedió a la selección de dos delegados por año y división, gestionadas por los miembros electos del mismo. La elección de delegados se llevó a cabo con la presencia de un fiscal, el cual era un educando, y el modo de selección fue mediante el voto secreto.

Reconocemos esta práctica dentro de la construcción de una *ciudadanía comunicativa*, dado que los y las educandos reconocen sus propios derechos, y el ejercicio a través de una práctica comunicacional. Por su parte, una educadora, contextualizó la existencia de los centros de estudiantes dentro del Diseño Curricular, como algo “que es re importante cuando ellos (educandos) descubran que es importante para ellos. Creo que vos podés manifestar las problemáticas del curso, las necesidades que tienen ellos como adolescentes y que uno las puede traer, ellos pueden aportar todas las ideas para uno en realidad porque son los intereses de ellos” (A. Ferreyra, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Se enfatiza la idea de una apropiación del espacio del Centro como un lugar de construcción necesaria para las y los jóvenes dentro del escenario escolar; “me parece bueno que ellos peleen por lo que ellos creen, piensen o las necesidades que tienen como grupo. Me parece que hace falta afianzar eso, hacerlo propio” (A. Ferreyra, comunicación personal, 12 de abril de 2018). Es decir, que algunos de los educadores, consideran al Centro como “un espacio de aprendizaje de lo que es la participación, y donde hay decisiones, y que las decisiones antes de tomarlas tienen que ser consultadas para ser verdaderamente democrático” (A.K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Sin embargo, son varios los educadores que sostenían que cuesta lograr esta apropiación por parte de las y los educandos; por lo que recomiendan la presencia de un educador tutor, que los apoye y acompañe en el proceso, y posibilite una mayor organización y planificación de acciones. Expresaban que “no se aprende a participar, a organizar así nomás, entonces ¿qué es lo que nos falta?, un profesor tutor de ese centro de estudiantes, un profe que acompañe y nos ayude, porque solos no pueden” (A. K. Peña, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Las y los docentes y las y los jóvenes, coincidían que es el educador Federico Scrocchi, quien les brinda un tiempo extraescolar para el desarrollo del ejercicio ciudadano. Los miembros del Centro, respecto a este docente, expresaron que “el profe Fede no nos pone trabas pero por ahí nos baja al piso. Nos hace más viable los proyectos. Scrocchi, él es del área, él es el que está en todos los años. Tiene mucha experiencia ya” (Gabriel, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018). En relación a ello, consideramos pertinente marcar que esto, en el Loreto, se configura como algo externo y siempre

recayendo en el mismo docente, incumpliendo con lo reglamentario para el funcionamiento de un Centro de Estudiantes en la escuela secundaria.

En las propuestas que los miembros del Centro nos mencionaron, demostraron interés por contemplar las demandas tanto de ellos como de sus pares, mediante la realización de distintas charlas y jornadas. En relación a ciertas cuestiones, argumentaban que hay “cosas que a veces el colegio deja pasar y bueno, nos queda a nosotros” (Florencia, entrevista focalizada, 18 de mayo de 2018), con estas palabras, la joven hacía responsable a la escuela de estar en falta por no abordar dichas cuestiones. Reconocemos así que los integrantes asumen un rol comprometido y portavoz de las necesidades e inquietudes de las y los jóvenes del Instituto.



CONCLUSIONES



5. CONCLUSIONES

A lo largo de este recorrido, como comunicadoras sociales en formación, consideramos pertinente mencionar que el desarrollo de nuestro trabajo final dentro de un ámbito escolar, nos planteó ciertos desafíos e incertidumbres que fuimos superando. Uno de ellos fue el ingreso a un escenario ajeno, que implicó asumir nuevos ritmos de trabajo, debido a la presencia de otros actores y a los propios tiempos del escenario escolar. A su vez, fue necesario generar nuevos modos de relacionarse, para lo cual, seleccionamos la perspectiva metodológica empleada.

En este sentido, nos parece relevante, para culminar este recorrido, exponer continuación las conclusiones a las que llegamos mediante un trabajo exhaustivo, dando respuesta a los interrogantes iniciales y cumpliendo con los objetivos propuestos.

Nuestro interés investigativo se centró en la posibilidad de indagar y reconstruir, desde una mirada comunicacional, las nociones existentes acerca de la construcción y ejercicio de la ciudadanía, por parte de las y los jóvenes del Ciclo Orientado en el marco del Instituto Nuestra Señora de Loreto. En este proceso, reconstruimos las nociones de ciudadanía emergentes y circulan en la institución, las que se articulan en torno a las propuestas docentes para luego indagar en las apropiaciones de sentidos de las y los jóvenes del Ciclo Orientado respecto a la ciudadanía.

En lo sucesivo, intentaremos articular estos interrogantes para dar cuenta de las particularidades que consideramos que adquiere este proceso, dando cuenta de tensiones existentes “entre lo que se dice y lo que se hace”, respecto a la interpelación docente y la apropiación y prácticas de las y los educandos, que han emergido a lo largo de nuestro análisis.

En una primera instancia, contemplamos aquellas tensiones que se generan en torno a los espacios de participación democrática y, respecto a ella, las nociones de política que atraviesan el ámbito escolar.

En el segundo punto concluimos sobre las concepciones de ciudadanía que poseen los distintos actores involucrados.

Por último, reflexionamos sobre la construcción de las y los jóvenes como ciudadanos activos, desde una mirada comunicacional, siendo un punto de partida de nuevos interrogantes y posibles propuestas.

5.1 La participación democrática en el Instituto

En el desarrollo de nuestro trabajo, identificamos que existen diferentes espacios propicios para la participación democrática en el ámbito escolar. En relación a ello afirmamos que los educadores generan estos espacios y, a su vez, son capaces de dar cuenta de la existencia de los mismos. Dichos educadores comprenden la necesidad de que las y los educandos habiten y se apropien de estos espacios, dado a que son esenciales para fomentar y ejercer la participación colectiva, permitiendo así la conformación de ciudadanos activos.

A pesar de lo mencionado, identificamos que los educadores no incentivan a los y las educandos, a que aprovechen estos espacios en todo su potencial. A partir de esto, nos preguntamos ¿cómo se puede sostener como pilar la “democracia participativa”, si no se fomenta la apropiación de dichos espacios? Es aquí que emerge la noción de *ciudadanía de baja intensidad*, donde las y los educandos no participan de manera activa dentro del escenario escolar y, a su vez no es incentivado por las y los docentes. Esto último tampoco es visto como una vulneración de sus propios derechos por parte de las y los jóvenes. Esta construcción ciudadana no permite el habilitar la palabra que hemos mencionado, como así tampoco abrir nuevas posibilidad de diálogo y construcción colectiva.

Buscando responder este interrogante, afirmamos que hay educadores que si motivan a las y los jóvenes a apropiarse de espacios de participación, generando instancias de debates y tomas de decisiones. Sin embargo, consideramos que la convivencia democrática en la escuela, debe ser promovida por todos los educadores del Instituto de manera responsable, para permitir un enriquecimiento y complemento entre todos los actores.

Las y los educandos reconocen diferentes espacios de participación en el escenario escolar. Sin embargo, a partir de una cierta falta de motivación por parte de las y los docentes, concluimos que las y los jóvenes no logran apropiarse de la totalidad de los mismos, ni su importancia para su desarrollo ciudadano. Consideramos pertinente tener en cuenta lo mencionado en el capítulo *Interpelación de las y los docentes*, y considerar que, desde la propuesta docente, no se realiza una invitación hacia las y los educandos, a problematizarse e involucrarse activamente. Es decir, existe una falta de propuestas e interpelaciones, por parte de las y los docentes, para que esto ocurra.

Sostenemos, de acuerdo a ello, que las y los jóvenes se configuran como ciudadanos de baja intensidad, donde no prevalece el encuentro entre los actores en pos de una construcción colectiva.

Siguiendo con estos planteos, notamos que las y los estudiantes realizan una diferenciación entre espacios físicos y aquellos que son de carácter organizacional. Como hemos planteado en nuestro análisis, un claro ejemplo de lo mencionado, es el caso del Centro de Estudiantes, el cual se conforma como una tensión entre las posturas expuestas; es decir, a partir de la confluencia entre la falta de motivación docente y la falta de apropiación de los y las educandos.

Identificamos que las y los jóvenes tienen distintos intereses de su cotidianeidad, que trasladan al escenario escolar, ya que consideran que es un espacio propicio para el diálogo y el aprendizaje de los mismos. En relación a ello, notamos una clara división en las y los docentes en cuanto a la contemplación de los intereses de las y los jóvenes, la cual surge en la sala de profesores y se traspasa a todo el escenario. Teniendo en cuenta que, como hemos mencionado anteriormente, uno de los propósitos principales de la educación es formar a las y los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía; nos surge un nuevo interrogante que tensiona las diversas posturas de los sujetos: ¿cómo se construye a las y los jóvenes como ciudadanos si no se habla de política ni se problematiza la realidad?

5.2 Construcción de ciudadanía en la escuela

A lo largo de nuestro trabajo identificamos prácticas, espacios y realidades, que dan lugar a distintos sentidos y concepciones, en torno a la construcción y ejercicio ciudadano que emergen en el Instituto Nuestra Señora de Loreto. En relación a ello, surgen diversas tensiones entre lo que se dice y lo que se hace, respecto a la propuesta docente y la apropiación de las y los educandos.

Teniendo en cuenta nuestros interrogantes:

- ¿Qué nociones de ciudadanía emergen entre los actores involucrados?
- ¿Cómo se apropian de las distintas nociones ciudadanas las y los jóvenes?

Tal como mencionamos en nuestro análisis, reconocemos que dentro del Instituto, en torno a la dimensión de Ciudadanía, reconocemos tres tipos de la misma: normativa, de baja intensidad y comunicativa.

Contemplando el proyecto institucional, la escuela se configura como un espacio que posibilita la construcción ciudadana, a través de una democratización de espacios, saberes, información, donde se piensa a las y los jóvenes como capaces y activos, y a los educadores como facilitadores de esta construcción. Consideramos que existe una intención de los educadores de cumplir, a través de sus interpelaciones con los pilares de este proyecto. Sin embargo, en las prácticas hemos notado que existe una dicotomía entre lo que se plantea en este proyecto y lo que se ejerce efectivamente por parte de la Institución, lo cual no garantiza el pleno ejercicio de la ciudadanía.

En relación a ello, podemos reconocer que los actores institucionales no reconocen el PEI como marco para articular sus prácticas de enseñanza. No obstante, hay inquietudes en algunos educadores, no se logra extender al resto de los actores, por lo que existe una falta de reconocimiento del mismo.

Continuando con esta idea, podemos decir que los sentidos sobre el ejercicio de la democracia en el marco de las propuestas docentes y las que se construyen en la institución están en consonancia con una mirada normativa, apegada a las definiciones clásicas de ciudadanía. En este sentido, en el Loreto se asume que la formación de ciudadanos se posibilita únicamente mediante las materias abocadas a ello en particular, tales como Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo, entre otras. En dichas asignaturas se llevan a cabo proyectos, se otorgan espacios para el diálogo, la reflexión y la participación comunitaria. No obstante en estos espacios, las inquietudes de la cotidianeidad de las y los educandos que exceden los curriculares y que pueden favorecer su constitución como sujetos activos y comprometidos, no son atendidas o bien son resueltas desde propuestas que en su forma no incentivan el debate y la participación.

Más allá de lo mencionado, encontramos que prevalece en el Instituto la intención de configurar una ciudadanía comunicativa. Teniendo en cuenta a los y las educandos, podemos decir que la mayoría son capaces, respecto a sus problemáticas y expectativas, de conformarse como sujetos de demanda. En relación a los educadores, identificamos propuestas que incentivan una convivencia democrática, invitan a las y los educandos a

asumirse como sujetos de derechos. Estas propuestas valoran las inquietudes de los y las educandos, reconociendo su posición desde un lugar de responsabilidad y compromiso.

Consideramos que la ciudadanía comunicativa, en estas propuestas promovidas por determinados actores se sostiene en un vínculo de apertura y confianza mutua, que posibilitan espacios de encuentro, de diálogo y de participación espontánea. Esto facilita una construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo de un pensamiento crítico y la posibilidad de resolver conflictos de un modo constructivo y cooperativo.

Entendemos que el ejercicio de una ciudadanía activa y plena en la sociedad implica el poder superar las diferencias y los puntos de vista opuestos. Esto es posible a partir del desarrollo de habilidades que facilite la capacidad de argumentar, fundamentar y participar. De este modo se permite, como mencionamos en nuestro análisis, habilitar la palabra, conformando así un escenario escolar liberador.

5.3 Jóvenes ciudadanos: aquí y ahora

Consideramos que, a la hora de hablar de la construcción y ejercicio de la ciudadanía, es pertinente retomar las reflexiones del campo Comunicación/Educación. Esto nos permite reconocer los modos de producción simbólica esenciales, en la construcción de las y los educandos como sujetos activos. Las dimensiones políticas presentes en las prácticas educativas transforman a los sujetos y, por ende, su realidad social.

Entendiendo que la comunicación es constitutiva de lo social, afirmamos que configura las prácticas y sentidos de los sujetos y sus espacios de participación, en este caso la escuela.

A partir de la construcción ciudadana que expresamos, reconocemos que hay una tensión existente entre las concepciones de los educadores, respecto a la conformación de las y los jóvenes como ciudadanos. Identificamos que hay docentes que enfatizan en una idea de que se debe preparar a las y los educandos para su desarrollo futuro. Además ignoran el rol activo que los estudiantes tienen actualmente, como ciudadanos en la realidad social. En contraste con esto, otros docentes educan para la transformación de los sujetos y buscan construir una ciudadanía que comprende a las y los jóvenes como actores activos aquí y ahora.

En relación a la construcción ciudadana de las y los jóvenes en un aquí y ahora, consideramos fundamental para su ejercicio, el carácter dialógico de sus prácticas. Como hemos planteado en nuestro análisis, el diálogo se torna una herramienta que le posibilita a los y las educandos el hablar, poner en común, atender ideas e inquietudes, resolver problemas y crear junto a otros. Esto les permite ejercer el derecho a la comunicación y, por ende, el pleno ejercicio a una educación liberadora.

Consideramos que el desarrollo de nuestro trabajo final abre las puertas a generar múltiples propuestas e interrogantes problematizadores, que les posibiliten al Instituto explotar al máximo sus potencialidades. Entre ellas mencionamos aquellas que consideramos más relevantes:

- La presencia de educadores que tienen una concepción de educación liberadora, que son responsables y comprometidos con los inquietudes y experiencias de las y los jóvenes, mediante una práctica horizontal, de encuentro y diálogo.
- La existencia de espacios, tanto físicos como organizacionales, que permiten la toma de decisiones debatidas y consensuadas conjuntamente. Se facilita con esto, una práctica participativa y la construcción de sentidos en un escenario escolar democrático.
- La manifestación de entusiasmo y motivación por parte de las y los educandos en la realización de actividades y prácticas que impliquen el ejercicio ciudadano. A partir de ello, son capaces de configurarse como sujetos activos, en pos de su empoderamiento.



BIBLIOGRAFÍA



6. BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E., (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Aguiló Bonet, A., (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, (9), p.15-16. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/viewFile/197698/264897>
- Ander-Egg, E., y Aguilar Idañez, M., (1996). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Lumen/Hvmanitas.
- Blanas, G., (2014). *Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008* (tesis de posgrado). Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Bonetto, M., y Piñero, M., (2000). *El conocimiento de la política*. Córdoba, Argentina: Editorial Advocatus.
- Bourdieu, P., (1990). *Sociología y cultura*. México D.F: Editorial Grijalbo.
- Buenfil Burgos, R., (1993). *Análisis de Discurso y Educación*. México D.F: Editores Rafael Quiróz y Leopoldo Cervantes Ortiz.
- Caletti, S., (2001). Siete tesis sobre comunicación y política. *Diálogos de la comunicación*. (63), p.36-46. Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2015/63/SIETE-TESIS-SOBRE-COMUNICACION%CC%81N-Y-POLI%CC%81TICA.pdf>
- CEPAL. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/S2006536_es.pdf
- Chartier, R., (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Da Porta, E., (2011). Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. En E. Da Porta, *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 49-50). Córdoba, Argentina,

- Díaz Bordenave, J., (1985). *Participación y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Búsqueda.
- Díaz Gómez, A., (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión política*. Vol. 9, p.49-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/110/11000904.pdf>
- Dorado, C., Ortúzar, I. y Ulla, C., (2009). En Emanuelli, P. y Egidios, D., *Herramientas de Metodología para investigar en comunicación 1* (pp. 60-61). Córdoba, Argentina: Editorial Copy-Rápido.
- Fernández, D., & Posse, A., (2016). *Cuidando a la escuela: aprender, hablar, resolver* (tesis de grado). Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Freire, P., (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire P., (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre culturas contemporáneas*. Vol. 5, (9), p.3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Huergo, J., (2009). Algunos desafíos a la Comunicación/Educación comunitaria y popular. En *Construyendo comunidades: Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 40). Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Huergo, J., (2003). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. Instituto de Cultura Popular. Resistencia, Chaco. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/huergo-jorge_lo-que-articula-lo-educativo.pdf
- Huergo, J., (2000). Para una topografía de Comunicación/Educación. En *V Congreso Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. ALAIC 2000*. Ponencia llevada a cabo en Santiago de Chile.
- Huergo, J., (2011). Sentidos estratégicos de Comunicación/Educación en tiempos de restitución del estado. En E. Da Porta, *Comunicación y educación. Debates*

- actuales desde un campo estratégico* (pp. 20). Córdoba, Argentina: Gráfica del Sur.
- Isella, J., (2009). Aprender con la comunidad. En *Construyendo comunidades: Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 134). Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
 - Kaplun, M., (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
 - Ley N° 9.870. Ley de Educación Provincial. Portal Oficial del Gobierno de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 15 de diciembre de 2010.
 - Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. InfoLeg, Congreso de la Nación, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
 - Ley N° 26.743. Ley de Identidad de Género. InfoLeg. Congreso de la Nación Argentina, 9 de mayo de 2012.
 - Margulis, M. y Urresti, M., (2008). La juventud es más que una palabra. En Margulis M. (Ed). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
 - Mata, M.C., (1985). Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. En M. Mata, *Curso de especialización, educación para la comunicación*. Módulo 2. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
 - Mata, M.C., (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teóricos-políticos de su articulación. *Revista Fronteiras, estudos midiáticos*. Vol. 8 (1), p.13. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>
 - Mendivil, J., Robles, G., & Santacroce, J., (2014). *Construcción de escenarios posibles. Diseño de estrategias de comunicación para fortalecer la gestión de la política pública educativa nacional. Planes de Mejora Institucional* (tesis de grado). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
 - Ministerio de Educación de la Nación (Versión 2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/recursos-convivencia.pdf
 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (Versión 2011-2020). *Diseño Curricular, Educación Secundaria, Encuadre General*. Recuperado de

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>

- Morabes, P., (2006). La investigación en el territorio de Comunicación/Educación. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (48), p.38-44. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34041>
- Mouffe, C., (1999). *El retorno de lo político*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Mujica, C., (2000). Construyendo Comunicación: el caso de niños y niñas de una escuela popular. En *V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. ALAIC 2000*. Ponencia llevada a cabo en Santiago de Chile.
- Municipalidad de Córdoba. (2017). *Córdoba, una ciudad en cifras*. Recuperado de https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/media/datos/Guia_nueva_con_cambios_FINAL.pdf
- Municipalidad de Córdoba. (2010). *Estatuto Modelo Centro de Estudiantes*. Recuperado de <https://www.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/2016/08/estatuto-modelo-centro-de-estudiantes.pdf>
- Núñez, P., y Fuentes, S., (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en blanco*. (25), p.351-365.
- O'Donnell, G., (1993). Estado, democratización y ciudadanías. *Nueva Sociedad*. 128, p.1-16. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/2290_1.pdf
- Ortuzar, I., (2012). Entrevista. En Emanuelli, P. y Egidios, D., *Herramientas de Metodología para investigar en comunicación 2.1* (pp. 37). Córdoba, Argentina: Editorial Copy-Rápido.
- Pasquali, A., (1970). *Comprender la Comunicación*. Caracas, Venezuela: Editorial Monte Ávila.
- Reguillo Cruz, R., (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

- Robirosa, M; Cardarelli, G y Lapalma, A., (1990). *Turbulencia y planificación social: Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF, Siglo XXI Editores.
- Rodrigo, G., (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* (tesis doctoral). Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Rockwell, E., (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Revista Educação e Pesquisa*. Vol. 27, (1), p.11-26. São Paulo. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Rozados, L., (2011). Comunicación/Educación: Una mirada crítica. En *Construyendo comunidades: Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 54). Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Saintout, F., (2007). *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo, política* (tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- Saintout, F., (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Schmucler, H.; (1997). *Memoria de la Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Schuster, F., (2000). Del naturalismo al escenario postempirista. En F. L. Schuster. *Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales* (pp. 51). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Sotelo Maciel, A. (1997). El análisis probes. Problemas, objetivos, estrategias. Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias. *Cátedra de Administración en Trabajo Social. Escuela Superior de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata*. (2). Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el_analisis_probes_problem

[as objetivos y estrategias un metodo para el analisis situacional y la formulacion de estrategias.pdf](#)

- Ulla, C., (2012). Observación. En Emanuelli, P. y Egidios, D., *Herramientas de Metodología para investigar en comunicación 2.1* (pp. 37). Córdoba, Argentina: Editorial Copy-Rápido.
- Uranga, W., (2007). Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14_mirar_desde.pdf
- Villamayor, C., (2006). La comunicación como perspectiva y como dimensión de los procesos sociales. Una experiencia de participación en las Políticas Públicas. PSA FORMOSA. *UNIrevista*, Vol. 1 (3), 3-4. Recuperado de http://taoppcomunicacion.weebly.com/uploads/6/9/3/8/6938815/villamayor_c_la_comunicaci%C3%B3n_como_perspectiva.pdf
- Von Sprecher, R., (2009). Nociones de conocimiento, ciencia e investigación social. En Emanuelli, P. y Egidios, D., *Herramientas de Metodología para investigar en comunicación 1* (pp. 35-37). Córdoba, Argentina: Editorial Copy-Rápido.
- Von Sprecher, R., y Boito, M., (2010). *Comunicación y Trabajo Social*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.



INTEGRANTES:

AGUIRRE RODRÍGUEZ, REGINA ANGELES // FERRER, MARÍA JULIETA // PALOMO, YAMILA ANAHÍ