



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Articulación de saberes que hacen a la formación ciudadana con los conocimientos disciplinares en diversas asignaturas de la escuela secundaria

**Anahí Mastache**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho  
[anahimastache@derecho.uba.ar](mailto:anahimastache@derecho.uba.ar)

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Formación ciudadana. Dimensiones diversas en su conformación y ejercicio.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

La educación ciudadana es objeto de debates y redefiniciones desde hace varios años debido a un conjunto de circunstancias. Entendida como contenido transversal, ha sido y sigue siendo motivo de preocupación y controversia, tanto en Argentina como en el contexto internacional. Los abordajes son variados, aunque raramente se encara su estudio desde una perspectiva didáctica que parta del análisis de las propuestas efectivamente desarrolladas en clases escolares de escuela secundaria. Nuestra investigación se propone la comprensión de las condiciones, procesos y dinámicas vinculadas a la formación ciudadana en clases de distintas asignaturas desde una didáctica analítica. En esta ocasión, se focaliza en los modos en que los saberes que hacen a la formación para la ciudadanía se presentan articulados con los conocimientos propios de otras materias escolares. Tras presentar las características centrales de la investigación y desarrollar algunos debates teóricos en torno a la concepción de ciudadanía y su enseñanza en la escuela, se sintetizan los principales rasgos que surgen del análisis comparativo de diez clases pertenecientes a distintas asignaturas, escuelas y contextos socio-económicos, con énfasis en las modalidades de articulación de los conocimientos de las disciplinas con saberes propios de la educación ciudadana. Si bien estos análisis presentan todas las limitaciones de los estudios cualitativos, esperamos que la búsqueda de profundidad en los análisis nos haya permitido arribar al reconocimiento de algunos mecanismos y efectos de lo general en lo particular.

**Palabras clave:** educación secundaria, competencias ciudadanas, didáctica, proceso de enseñanza, articulación de saberes.

## Introducción

En esta oportunidad compartimos análisis parciales correspondientes a la investigación "Formación ciudadana en escuelas secundarias" (UBACyT, Programación 2020), con particular énfasis en el análisis de las modalidades de articulación de los conocimientos disciplinares con saberes propios de la educación ciudadana. Previamente presentamos las principales características metodológicas de la investigación y algunos debates teóricos sobre la concepción de ciudadanía y su enseñanza en la escuela.

### **La investigación**

Se trata de un estudio cualitativo de casos múltiples que se inscribe en la lógica etnográfica (Goetz y Lecompte, 1988; Rockwell, 2009). Los datos surgen de observaciones de clases y otros espacios escolares, de entrevistas y conversaciones con docentes, estudiantes y otros actores institucionales, y de diversos documentos (planificaciones, guías de trabajo, libros).

Para la elección de los casos se consideró: (a) que lxs profesorxs se propusieran explícitamente enseñar contenidos de educación ciudadana; (b) que las clases presentaran rasgos de "buena enseñanza" (Fentesmacher, 1989): fueran potentes en términos de aprendizajes tanto de conocimientos de la materia escolar como de saberes ciudadanos, y valiosos desde una perspectiva ético, política y moral; (c) que correspondieran a distintos contextos institucionales y sociales.

El análisis se realizó desde un enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967). El encuadre teórico de base corresponde a una perspectiva de la didáctica como disciplina analítica con enfoque clínico (Souto, 2000; Mastache, 2012), que incluye una indagación multirreferenciada (Ardoino, 2005) sobre los diversos atravesamientos que se entran en la clase escolar. Tras los análisis de cada clase escolar constituida como caso, se realizó un análisis comparativo.

La investigación busca la comprensión de las condiciones, procesos y dinámicas vinculadas a la formación ciudadana en clases de escuelas secundarias correspondientes a distintas asignaturas, con vistas a identificar, describir y comprender las características de la propuesta pedagógica, los rasgos del ambiente escolar, las condiciones que inciden en las dinámicas analizadas y los modos en que los saberes que hacen a la educación ciudadana se articulan con los conocimientos de las materias escolares. Por tratarse de una investigación de casos de tipo cualitativo no se plantean hipótesis.

### **Educación ciudadana**

La educación ciudadana es objeto de debates y redefiniciones como consecuencia de diversas circunstancias. La bibliografía hace particular referencia a los cambios que supone en la concepción de la ciudadanía y de su

enseñanza la ruptura del modelo de escuela moderna destinada a formar a los ciudadanos del Estado-Nación (Dubet, 2003). Surgen entonces diversas perspectivas de educación ciudadana que no se limitan a los aspectos políticos (Leoni, 2009), sino que incluyen también la ciudadanía civil y social (Marshall y Bottomore, 1998), la inclusión de derechos de nueva generación (Rodríguez Palop, 2010), y una amplia variedad de dimensiones como la pertenencia a múltiples comunidades y la convivencia pacífica, entre otros aspectos (Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo y Miranda, 2015; ICFES, 2017; Schulz, Carstens, Losito y Fraillon, 2018).

Entre las variadas perspectivas en torno a la ciudadanía y su enseñanza (Benedicto y Morán, 2003; Gómez Rodríguez, 2008), suele otorgarse un lugar relevante al enfoque democrático. Aunque éste también es objeto de aproximaciones diversas (Westheimer y Kahne, 2004; Veugelers, 2007), las distintas variantes coinciden en enfatizar el ejercicio de los derechos, la participación, el respeto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes en grupos cada vez más heterogéneos (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017). El eje en la formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática supone la consideración de lxs estudiantes como sujetos de derecho y miembros plenos de sus comunidades (entre ellas, la escolar) y requiere la habilitación de su participación, presencia y protagonismo (Benedicto y Morán, 2003; Martuccelli, 2016).

Bascopé *et al.* (2015, p.177) clasifican los contenidos de educación ciudadana en cinco grupos:

- a. Valores y principios cívicos (libertad, equidad, pluralismo, entre otros);
- b. Participación cívica y democrática (deliberación, negociación, cumplimiento de acuerdos, etcétera);
- c. Instituciones (incluye: poderes del Estado, organizaciones de la sociedad civil);
- d. Identidad nacional y regional (patriotismo, multiculturalismo, estereotipos, prejuicios, entre otros aspectos);
- e. Coexistencia pacífica (resolución negociada y pacífica de conflictos, convivencia, etcétera).

La integración de este conjunto heterogéneo de elementos constituye un desafío pedagógico-didáctico, en tanto involucra la inclusión de manera interrelacionada de saberes conceptuales, procedimentales, emocionales, valóricos y actitudinales, así como de aspectos identitarios y subjetivantes. En consecuencia, no es suficiente ni el aprendizaje de saberes discursivos ni un hacer vacío de principios y de exigencias de protagonismo y de cuidado de los otros. Como propone Ardoino (2005), se requiere un modelo de intercambio que habilite la apropiación de los conocimientos disciplinares y de las experiencias vitales. La enseñanza debe, entonces, propiciar un aprendizaje personal en colaboración con otrxs (Souto, 2017). En consecuencia, la formación para la ciudadanía democrática no puede darse sin la generación de las condiciones para la participación real de lxs estudiantes, entendida como la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan su vida cotidiana (Sirvent, 1994). Ello requiere del desarrollo de la escuela como una comunidad democrática que promueva la ayuda mutua y la colaboración entre pares (De la Caba-Collado, 2013, p. 122). De allí el reconocimiento del valor del clima del aula y de la escuela, y del lugar central de los grupos de pares. El trabajo colaborativo constituye así un instrumento y un contexto vital para el desarrollo de diversas habilidades sociales y personales necesarias a

la ciudadanía democrática (De la Caba–Collado, 2013; Maiztegui Oñate, González Navarro y Santibáñez Gruber, 2013; Reimers, 2003). Entre las habilidades involucradas, pueden señalarse la escucha activa, la problematización y resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración, la argumentación, el reconocimiento y respeto por las diferencias identitarias, la construcción de legalidades y su respeto, el crecimiento con autonomía, el pensamiento independiente, la crítica social responsable (Gómez Rodríguez, 2008; Mastache y Devetac, 2017; Reimers, 2003).

Tratar de comprender cómo se desarrolla la educación ciudadana en la escuela secundaria en el contexto de las distintas asignaturas escolares es el objetivo de nuestra investigación. En esta ocasión, ponemos el foco en la articulación de los saberes propios de la educación ciudadana con los conocimientos disciplinares correspondientes a las materias escolares.

## Desarrollo

El material empírico corresponde a diez cursos pertenecientes a distintas asignaturas, escuelas y contextos socio-económicos. De las clases observadas, 5 son del área de ciudadanía y 5 de otros espacios curriculares (Lengua, Tutoría, Inglés, Historia, Derecho); 7 se ubican en escuelas de dependencia estatal y 3 de dependencia privada; 7 son en turno diurno y 3 en turno vespertino; en 4 de ellas asisten jóvenes de clases medias y en otras 6 adolescentes de clases medias–bajas y bajas; 9 son urbanas y 1 rural; 6 corresponden a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1 a la Provincia de Buenos Aires, 1 a Misiones y 2 a Río Negro. La recolección de datos se efectuó entre 2014 y 2017.

Un importante rasgo común es la intencionalidad explícita de todxs lxs profesorxs de favorecer el fortalecimiento de una o más capacidades personales y/o interpersonales centrales para el ejercicio de la ciudadanía democrática:

- *“Todos tenemos que saber qué nos pasó, qué nos atravesó. Es para que vos pienses un montón de otras cosas”,* propone una docente;

- *“Pensarnos a nosotros en el territorio y pensar nuestra salud [...] para reclamar también si no se tiene, para saber a dónde reclamar, para construir nosotros si se puede. Y pensarnos como ciudadanos en relación a esto...”,* plantea otra profesora;

- *“Se los planteo porque ustedes ya están en tercero. [...] En esta transición ustedes se están sacando todos los prejuicios con los que los educamos. Empiezan a sacar, a criticar, a tener un juicio crítico”,* explica una tercera docente.

Pese a la diversidad de estrategias didácticas utilizadas, todas las actividades propuestas están centradas en lxs estudiantes (Carreras Barnés y Perrenoud, 2008). algunas de las actividades propuestas: escritura de textos propios a partir de consignas vinculadas a la propia vida y su entorno social; proyectos que buscan tener impacto

en la comunidad escolar o social inmediata (por ejemplo, en torno a la educación ambiental o los derechos a la salud); proyectos liderados por los estudiantes (entre otros, una mesa de debate abierta a la comunidad); análisis de hechos conflictivos ocurridos en el marco de la escuela; análisis crítico de materiales jurídicos y su impacto en la vida cotidiana.

Los conocimientos disciplinares ocupan un lugar central, provienen de fuentes múltiples, son objeto de adecuadas transposiciones didácticas (Chevallard, 1985) y se presentan de manera situacional, habilitando relaciones de interioridad con los mismos (Edwards, 1989).

Docentes y estudiantes (con variantes en estos últimos) evidencian compromiso con las actividades escolares, de manera que la tarea se aborda (Zarzar Charur, 1980) y los grupos-clase se sostienen predominantemente en la modalidad de grupo de trabajo (Bion, 1966). De este modo, lxs estudiantes son partícipes necesarios en el desarrollo de la clase; podría decirse que son invitados a "tomar parte" de la misma (Oraison y Pérez, 2006, citado por Maiztegui Oñate et al., 2013).

Por otro lado, y pese a las diferencias en las relaciones entre docentes y alumnxs (trato de usted o voceo, diferente grado de formalidad y de expresión de afectos), en todas ellas se sostiene un estilo cordial, de respeto mutuo y confianza (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971). Todxs lxs profesorxs establecen con sus estudiantes vínculos de reconocimiento subjetivo, y de aceptación y respeto por lo que ellos son, piensan, dicen y hacen. Sin desconocer las asimetrías, las relaciones interpersonales se proponen y sostienen desde un liderazgo legítimo, instrumental, basado en la experticia (y, en menor medida, en el poder referido) y con rasgos democráticos (Lewin, Lippitt y White, 1971).

Los profesores evidencian capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes y también para crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso. Diversos autores (Pérez Espósito, 2014; Reimers, 2003; Maiztegui Oñate et al., 2013; De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013) han puesto de manifiesto la importancia del clima del aula en el desarrollo de habilidades sociales y personales. Según Rogers y Stevens (1994), ello requiere congruencia, empatía y consideración positiva, actitudes consistentes con las disposiciones de lxs profesorxs participantes del estudio.

Entre los aspectos que se busca explícitamente enseñar, ocupa un lugar relevante el desarrollo de las competencias comunicativas (en particular, la escucha activa y respetuosa, la expresión de opiniones y afectos, y la argumentación de ideas). Estas competencias resultan centrales dada la estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Por un lado, el lenguaje es un medio de comunicación y expresión de ideas que contribuye a estructurar y conformar la comunidad, posibilitando la interacción social y, al mismo tiempo, regulando la conducta (Luria, 1973). En este sentido, el desarrollo lingüístico constituye un instrumento central para la participación cívica y democrática, así como para el desarrollo de valores y principios cívicos (tolerancia, pluralismo, respeto a las diversidades, entre otros) (Bascopé et al, 2015).

Otro aspecto presente en la mayor parte de las clases corresponde al trabajo de reflexividad, de análisis crítico de los propios pensamientos y de reconocimiento de sí mismxs y de lxs otrxs, lo cual contribuye tanto a las capacidades de autonomía como de participación responsable.

En diversas clases fue posible identificar también la intencionalidad del desarrollo de otros saberes que hacen a la ciudadanía, por ejemplo: planificación y coordinación de tareas; participación responsable; toma de decisiones; pensamiento crítico para develar y desnaturalizar situaciones cotidianas, expresiones del lenguaje, modos habituales de comportamiento; negociación de significados y perspectivas con vistas a construir una síntesis que no borre las diferencias sino que por el contrario las sostenga; respeto a los acuerdos.

En esta línea, en diferentes clases se puso énfasis en el respeto frente a diferencias vinculadas al género, la nacionalidad, las ideas, las identificaciones políticas, la pertenencia a diferentes grupos barriales; se trabajó en la identificación de estereotipos, en la deconstrucción de ideas o costumbres consuetudinarias, en la identificación de las causas y las alternativas de tratamiento frente a peleas entre estudiantes, entre otros.

Todos estos saberes, que lxs docentes buscan explícitamente desarrollar, contribuirían al reconocimiento de los objetivos comunes en el grupo-clase y/o a nivel de la escuela o de la comunidad, aspecto considerado como un elemento central de la ciudadanía (Reimers, 2003; Vargas, 2017).

En esta articulación entre saberes propios de la formación ciudadana y conocimientos disciplinares hemos podido identificar diversas modalidades que pueden diferenciarse en términos analíticos, aún cuando en la clases se dan imbricadas.

1. El tratamiento de los conocimientos disciplinares contribuye a que los mismos se conformen en herramientas para pensar y pensar-se, para desnaturalizar el mundo cotidiano y para aportar a la construcción de una mirada crítica. En general, los saberes propuestos se abren a multiplicidad de dimensiones: lo ético, lo político, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico (Mastache y Devetac, 2017). Si bien no todxs lxs estudiantes pueden acceder a estos niveles de pensamiento ni éstos se sostienen todo el tiempo, lxs profesorxs tienden a proponer esta modalidad de abordaje de los conocimientos escolares. Algunos ejemplos: análisis lingüísticos y gramaticales para desnaturalizar los usos discriminatorios del lenguaje; reconocimiento, mapeo y análisis del territorio que habitan los estudiantes y posterior vinculación de los resultados con diversos artículos de la Constitución; análisis de videos para revisar conceptualizaciones e ideas naturalizadas (sobre salud, por ejemplo); guías de estudio que requerían investigaciones variadas para ser respondidas de manera individual o grupal; elaboración de un informe que requiere usar los conocimientos teóricos para analizar el sistema de partidos políticos del país.
2. La selección de temáticas para la lectura, escritura, análisis de textos, épocas históricas o situaciones, resultan de interés para la educación ciudadana: la dictadura del '76, la violencia en un momento histórico, la discriminación hacia las diversidades, la intolerancia, la no aceptación de las diferencias. En

consecuencia, lxs estudiantes son desafiados a comprender, respetar y aceptar a diversas personas o grupos sociales y a reconocerlxs en sus identidades, vivencias, sentimientos y conflictos, en el marco de las pautas culturales predominantes en el contexto socio-histórico actual o pasado, las cuales son analizadas con vistas a contribuir a su desnaturalización y problematización.

3. Las tareas solicitadas, por sus características, fomentan la participación activa y crítica de lxs estudiantes, promueven la expresión libre de deseos, intereses, opiniones y experiencias personales y colectivas, apuntan a la construcción de nuevos significados. De este modo se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y de capacidades de meta-reflexión sobre el lenguaje, de desnaturalización de su uso y de apropiación reflexiva de sus posibilidades. La contrastación de distintas opiniones (incluida la del docente) habilitaría el desarrollo de habilidades tales como la argumentación, la toma de decisiones, la escucha respetuosa y atenta (Mastache, 2007). En muchos casos, los estudiantes participan en las decisiones sobre sus aprendizajes y las actividades a realizar, lo cual promovería tanto la autonomía y la participación responsable como el desarrollo del poder sobre el propio acto de aprendizaje (Mendel, 1972). Por ejemplo:

-En un primer año, lxs adolescentes introducen temas de su interés (la marihuana, el celular, el propio cuarto, la tristeza, los grafiti)

-*“Cada uno va a dibujar su tramo de historia, su vida, lo que registra, lo que ve”*, propone otra docente

-En una clase de literatura, la consigna es *“escriba un breve ensayo, crítica, algo personal, en primera persona”*;

4. La articulación de una variedad heterogénea de saberes nuevos a aprender y de conocimientos ya adquiridos, tanto los vinculados a la disciplina, como los provenientes de su experiencia cotidiana (conocimientos del barrio, de los espacios laborales), o los surgidos del análisis de la realidad. A estos saberes se incorporan también las opiniones personales y los afectos y emociones que las tareas promueven (y cuya expresión estaría siempre habilitada). Todos estos saberes se van relacionando, de modo que las intervenciones de los estudiantes quedan insertas en una trama de sentido con valor académico y formativo. Se promueve así el desarrollo de nuevos saberes sobre los conocimientos escolares pero también sobre sí mismos, sus comunidades, la sociedad, ayudando a desnaturalizar lo cotidiano con vistas a repensarlo, a develar aspectos no manifiestos u obvios y a reflexionar sobre ellos. Por ejemplo:

- *Un adolescente plantea: “¿Se acuerdan una vez que pasaron en Crónica TV que murieron no sé cuántos y un boliviano?” La profesora explica: “Ahí viene la gramática, decís el adjetivo como si fuera un sustantivo”, y explica el impacto descalificante de este uso del lenguaje.*

- *Alina da su opinión, lo relaciona con lo social, los subsidios; Graciela relata su experiencia sin interrupciones. La profesora escucha atenta, toma la idea de situación injusta y ayuda a que profundice usando los conocimientos de derecho de la clase.*

- Lxs estudiantes traen ejemplos de la realidad: "Como en las elecciones, entre Macri y Scioli que estaban todos esperando para dónde decidía Massa", dice un estudiante.

- En un primer año, parten de los saberes sobre el barrio para introducir la Constitución de la jurisdicción

5. Las relaciones interpersonales que lxs docentes promueven en las clases constituyen en sí mismas elementos formativos. Lxs profesorxs manifiestan actitudes de escucha, de comprensión empática, de reconocimiento y valoración de los saberes y prácticas de sus estudiantes, evitan la imposición de valores, opiniones, o modos de actuar o pensar. Así, el trato respetuoso sostenido y exigido da lugar a una modalidad de enseñanza desde la ejemplaridad. *'No te tenés que llevar bien con todo el mundo, pero tampoco hacer sentir mal a los demás'*, dice una profesora ante un intercambio de palabras entre dos estudiantes.

De este modo, lxs docentes incorporan la educación ciudadana en el tratamiento mismo de los contenidos escolares propios de sus materias.

## Conclusiones

En las clases analizadas se promueve el protagonismo, el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, la construcción de legalidades y su respeto; en síntesis, la educación ciudadana.

De acuerdo con la clasificación de Bascope et al (2015:1177), en las clases analizadas se identifican, en articulación con los saberes disciplinares, el desarrollo de saberes propios de la formación ciudadana correspondientes a las siguientes dimensiones:

- I. Valores y principios cívicos: libertad, equidad, cohesión común, tolerancia, pluralismo.
- II. Participación cívica y democrática: deliberación, negociación y cumplimiento de acuerdos.
- IV. Identidad nacional y regional: multiculturalismo, estereotipos, prejuicios de raza y de género, discriminación y exclusión.
- V. Coexistencia pacífica: resolución negociada y pacífica de conflictos, habilidades para la coexistencia.

Por el contrario, en general (salvo cuando el contenido disciplinar lo supone) no se identifican saberes correspondientes a:

- II. Participación cívica y democrática: derechos, obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos y a la participación política
- III. Las instituciones

#### IV. Identidad nacional y regional (identidad latinoamericana, patriotismo, nacionalismo).

Estos saberes de educación ciudadana se dan en articulación significativa con los conocimientos disciplinares dado el tratamiento didáctico que lxs profesorxs hacen de los mismos, la selección temática, las características de las actividades de enseñanza y aprendizaje, las modalidades de relacionamiento entre las personas, y los entramados sustantivos que proponen y que exigen relacionar saberes de distintos órdenes.

Si bien estos análisis presentan todas las limitaciones de los estudios cualitativos, esperamos que la búsqueda de profundidad en los análisis nos haya permitido arribar al reconocimiento de algunos mecanismos y efectos de lo general en lo particular (Blanchard Laville, 1996, p.102).

## Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Bascopé, M.; Bonhomme, M.; Cox, C.D.; Castillo, J.C. y Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, pp.1169-1190.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (coord.). (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, España: Instituto de la Juventud. Recuperado de [www.injuve.mtas.es](http://www.injuve.mtas.es).
- Bion, W. R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Carreras Barnés, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona, España: Octaedro.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, Francia: La pensée sauvage.
- De la Caba-Collado, M. A. y López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138. doi:10.15366/riejs
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. Benedicto, J. y M. Morán, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, España: Instituto de la Juventud.
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y la alienación*. México:
- Fentesmacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Rodríguez, E. (2008) Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp.131-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127627012>.

- Leoni, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero 2009. Málaga, España: Grupo Eumed.net, Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://ideas.repec.org/a/erv/coccss/y2009i2009-0212.html>.
- Lewin, K.; Lippitt R. y White, L. (1971). Climas grupales en distintos tipos de liderazgo. Cartwright, D y Zander, A. (1971). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México: Trillas.
- Luria, A. (1973). Neuropsychological studies in the USSR: A review. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 70(3), pp.959-964.
- Maiztegui Oñate, C., González Navarro, M. y Santibáñez Gruber, R. (2013). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), pp.69-91. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf>.
- Marshall T. H y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid, España: Alianza.
- Martuccelli, D. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educ. Real*, 41(1), pp.155-174.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*, 15(30), 153-180.
- Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Osorio Vargas, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), pp.23-34. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428>
- Pérez Espósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), pp.47-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003>.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 45. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491/4518>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez Palop, M.E. (2010). *La nueva generación de derechos humanos: origen y justificación*. Madrid, España: S.L.-Dykinson.
- Rogers, C. y Stevens, B. (1994). *Persona a persona*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Schulz, W.; Carstens, R.; Losito, B. y Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016. Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam, Holanda: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Vargas, J. O. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), pp.23-34.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), pp.105-119. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057920601061893>.

- Watzlawick, P.; Beavin, H. y Jackson, D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo contemporáneo.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.
- Zarzar Charur, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos*, (9), pp.14–36.