

III Jornadas de Enseñanza del Derecho
Facultad de Derecho
9 y 10 de septiembre de 2013

Eje temático propuesto

Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas.

Título

El estudio acerca de las lecturas de los jóvenes sobre las prácticas políticas y sus contribuciones a la enseñanza del Derecho.

Scavino, Carolina¹; Fairstein, Gabriela²; Frontini, M. Patricia³; Tejera, M. Rossana⁴; Duhalde, Mariela C.⁵

Resumen

En esta presentación ofrecemos un avance del trabajo conceptual realizado en el marco del Proyecto UBACYT 2012-2014 "*Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*" con sede en la Facultad de Derecho-UBA. Durante este período nos hemos propuesto abordar algunos temas centrales que organizan el proyecto de investigación citado, en particular sobre los modos de entender y analizar la formación de las ideas que tienen los jóvenes sobre la política y el poder.

En este primer trabajo hemos indagado sobre los contenidos que estructuran a la materia "Construcción de Ciudadanía", "Educación Cívica" y afines, con el objetivo de tener un panorama sobre los saberes que la escuela oferta a la población que comprende el proyecto; también hemos avanzado en la discusión sobre categorías conceptuales como: representaciones sociales, nociones, conocimiento y lecturas; y nos hemos adentrado en algunos debates del campo de las ciencias jurídicas y políticas respecto a la noción de poder político.

A partir de las discusiones llevadas a cabo, presentamos un trabajo conceptual que analiza algunos debates que estructuran el campo de estudio sobre la construcción del conocimiento en jóvenes en el ámbito de la formación política. También se propone articular dichas discusiones con algunas problemáticas centrales en la enseñanza del derecho como son las teorías implícitas de los docentes sobre cómo se produce el aprendizaje y las formas de pensamiento de sus alumnos, lo que repercute en la comprensión de los fenómenos que acontecen al interior de la actividad escolar.

En este sentido, se considera que el valor del trabajo reside en el análisis y sistematización que ofrece sobre el campo de problemas interdisciplinarios que articulan la enseñanza del derecho y la construcción de conocimientos.

¹ Dra. Con mención en Cs. Sociales y Humanas (UNQ), Mg. En Psicología Educacional (UBA) y Lic. en Psicología (UBA). Jefa de Trabajos Prácticos (Regular), Cátedra Psicología Educacional del Profesorados en Cs. Jurídicas, Facultad de Derecho, (UBA). Directora del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 "*Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*".

² Mg. en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Adjunta (Regular) (Titular interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Codirectora del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 "*Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*".

³ Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO), Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA). Auxiliar de Primera (Regular), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Investigadora tesista del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 "*Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*".

⁴ Maestranda en Psicología Educacional (UBA), Lic. en Psicología (UBA) y Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Auxiliar de Primera en Didáctica General, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología (UBA). Investigadora tesista del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 "*Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*".

⁵ Maestranda en Psicología Educacional (UBA), Lic. en Psicología (UBA) y Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Auxiliar de Primera (Regular), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Participante del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 "*Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*".

Palabras Claves: Práctica política, Jóvenes, Derecho, Enseñanza, Construcción de conocimientos.

Punto 1. Las preguntas y supuestos que estructuran nuestro proyecto.

Algunas de las preguntas que el proyecto de investigación se propone abordar consisten en *¿de qué modo, a través de la experiencia de vida y el tránsito por determinadas instituciones, los jóvenes han objetivado un sentido de la política y el poder?, ¿a qué herramientas conceptuales recurren los jóvenes para comprender un hecho político y realizar una lectura sobre el poder que en él subyace?* Estas preguntas implican reconocer algunos temas que se vincula al análisis sobre la producción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Por un lado, asumir las distinciones que existen entre “*ontología*” y “*epistemología*” respecto de los objetos del saber. Mientras la primera remite al modo en que se considera un objeto particular, es decir su naturaleza, -en nuestro caso sería “la política” y “el poder político”-, la “*epistemología*” refiere al modo de significar las relaciones entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento. En este sentido, tanto el modo de conceptualizar la naturaleza del objeto como las relaciones de conocimiento con dicho objeto, estarán implicadas en la práctica de la enseñanza. Según Radford (2006) las didácticas contemporáneas siguen sosteniendo, a pesar de los esfuerzos realizados, una ontología realista⁶ y una epistemología en abstracto⁷, lo que dificulta pensar los obstáculos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje que se producen en los ámbitos escolares. Estas consideraciones se complejizan, cuando el objeto de conocimiento es de “*naturaleza social*”. Frente a esta complejidad, Radford (2006, 2013) propone una “teoría de la objetivación”⁸: “*La teoría de la objetivación sugiere que los objetos (...) son generados históricamente en el curso de la actividad (...) de los*

⁶ Conciben a los objetos con una existencia real, más allá del hombre.

⁷ Un sujeto que conoce independientemente del contexto en que ello sucede.

⁸ Esta teoría, si bien formulada desde el campo de las didácticas de las matemáticas, resulta válida para la enseñanza en general.

individuos. (...) el aprendizaje no consiste en construir o reconstruir un conocimiento. Se trata de dotar de sentido a los objetos conceptuales que encuentra el alumno en su cultura. La adquisición del saber es un proceso de elaboración activa de significados.” (Radford, 2006: 111-113)

A la luz de estas reflexiones, desde el proyecto de investigación hemos focalizado la indagación en un aspecto particular de este proceso: el conocimiento “*objetivado*” que tienen los jóvenes, estén o no escolarizados, sobre objetos como “*política*” y “*poder político*”.

Esta concepción de “*conocimiento objetivado*”⁹, retoma ideas de Bourdieu (2007) respecto a su Sociología Reflexiva e intentamos hacer dialogar desde nuestra formación en Psicología Educativa y Didáctica. Para Bourdieu (2007) la “*objetivación*” es un intento de ruptura con la cosmovisión de un sujeto racional que puede analizar el mundo social por fuera de sus propios determinantes. El autor considera que los planteos tanto subjetivos como objetivos parten de un mismo supuesto común, en la distinción entre conocimiento científico (epistémico) y conocimiento práctico producto de la experiencia ordinaria (doxa) sin reconocer que ambas son “*prácticas*”, es decir formas de actuar y proceder en el mundo, según el dominio de reglas específicamente producidas e incorporadas que dan existencia a los sujetos en su sistema de relaciones sociales. De este modo, los objetos de conocimiento son construidos y el principio de construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes (habitus) (Scavino, 2008; Martínez, 2007). Las prácticas y las formas de conocer (episteme) dependen no de probabilidades promedio sino de las probabilidades específicas que poseen agentes singulares y/o colectivos de apropiarse de las mismas en las probabilidades posibles de su vida social.

Estos supuestos estructuran nuestra forma de abordar el estudio del conocimiento de los jóvenes sobre sus saberes respecto a las prácticas políticas y el poder.

Punto 2. ¿Cómo conceptualizamos lo que ofrece la escuela respecto a los problemas de

⁹ Queda claro que “*objetivado*” no es lo mismo que “*objetivo*”. Mientras el primero refiere a las prácticas a través de las cuales los sujetos han realizado un aprendizaje sobre algunos objetos de conocimiento; el segundo, delimita en el marco de una ontología realista, una distinción entre conocimiento subjetivo vs. conocimiento objetivo, entre sentido común vs. conocimiento científico, estableciendo un criterio normativo sobre las prácticas que dan origen a las formas de conocer el mundo.

investigación que nos proponemos abordar?

En esta primera parte del proyecto, hemos efectuado un análisis de los contenidos curriculares que la escuela secundaria ofrece a los jóvenes respecto a objetos de conocimiento relativos a “la política” y “el poder político”. Hemos caracterizado los contenidos que estructuran asignaturas como “Educación Cívica” y “Construcción de Ciudadanía”¹⁰¹¹ -ver Anexo¹²-. Para el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las escuelas presentan un currículum progresivo donde se parte de concepciones generales hacia el abordaje de problemáticas de actualidad, y en particular sobre los derechos humanos. En cuanto al encuadre, este es claro en la presentación de un “conocimiento objetivo” vs. los conocimientos cotidianos de los alumnos/as.

Para el caso de escuelas del Conurbano, la asignatura “Construcción de ciudadanía” presenta un encuadre innovador respecto a los modelos organizacionales tradicionales (Baquero, Terigi, et al., 2009), lo que ha brindado condiciones de posibilidad para el trabajo sobre un “conocimiento objetivado”, sin embargo todavía quedan dudas sobre los modelos pedagógicos que encuadran estas innovaciones que introducen el trabajo por proyecto, aulas no graduadas, etc.

En esta línea, no consideramos que sólo el modo en que la escuela ofrece el objeto de conocimiento desde el punto de vista curricular, índice en los modos de aprendizaje de los alumnos, sino también median las formas en que los docentes comprenden los saberes que portan sus alumnos/as. Desde esta perspectiva, se considera que las ideas docentes acerca del tipo de conocimiento que portan sus alumnos/as, regula el modo en que interpretan el aprendizaje y sus formas de encarar la enseñanza (Feldman, 2004, Kemmis, 1996)¹³.

Entonces, no solo interesa comprender cómo es conceptualizada la relación cognoscente

¹⁰ Entendemos que desde otras materias como Historia por ejemplo, estos contenidos también pueden ser abordados, pero no presentan un carácter específico en la formación de los/as jóvenes como si se proponen desde estas asignaturas.

¹¹ Nos hemos circunscripto al rastreo de estas materias, ya que el proyecto comprende a jóvenes de la Ciudad A. de Buenos Aires como del Conurbano Bonaerense.

¹² La tarea de revisión de los diseños curriculares estuvo a cargo de la investigadora tesista del proyecto, Lic. Patricia Frontini.

¹³ La investigación didáctica sobre “Pensamiento del Profesor” desde la década del 70’, cuenta con antecedentes en esta línea.

(dimensión epistemológica) y la naturaleza del objeto (dimensión ontológica) que enmarcan las propuestas curriculares, sino también cómo opera en ellos el pensamiento del profesor, es decir las “teorías pedagógicas”¹⁴ personales -no individuales¹⁵- que los profesores sustentan y que configuran sus prácticas de enseñanza.

Diseños curriculares y teorías implícitas de los docentes son dos dimensiones a ser contempladas en el estudio sobre los procesos de producción de conocimiento de los jóvenes. Preguntarnos por ellos, es otra vía para acercarnos a los modos en que los jóvenes y desde sus prácticas, van construyendo su saber sobre la “política” y el “poder político”.

Punto 3. ¿Por qué hablar de “lecturas”?

Asumiendo el encuadre anterior, ¿cómo conceptualizamos ese “conocimiento objetivado” de los jóvenes? Desde el campo de los estudios sobre la construcción del conocimiento, en particular en el dominio de las Cs. Sociales, se ha enfatizado en la dificultad que tienen los jóvenes en comprender adecuadamente conceptos del área y las resistencias al cambio respecto a sus ideas previas (Carretero & Castorina, 2010; Carretero, 2011). En estas investigaciones, se parte del supuesto epistémico de una distinción entre conocimientos científicos vs. conocimientos cotidianos (Colinvaux, 2004). En nuestra investigación, estamos evaluando la potencialidad que presenta la noción de “lectura” como forma alternativa de comprender los saberes que los jóvenes tienen sobre los hechos sociales y desde las cuales regulan su participación en la vida social. Consideramos que dicha noción si bien presenta cierta ambigüedad, abre alternativas para pensar

¹⁴ La psicología cognitiva ha venido realizando en las últimas décadas interesantes aportes en torno al estudio acerca de las distintas maneras en que las personas interpretamos y damos sentido a la realidad que nos rodea. En la actualidad diversos enfoques coinciden en considerar que los sujetos construimos teorías sobre el mundo a partir de la experiencia particular que tenemos con nuestro entorno. Desde esta perspectiva, el enfoque de las *teorías implícitas* asume, respecto a la naturaleza representacional de los diferentes modos de concebir el mundo, que tienen fuertes componentes implícitos y, por ende, no accesibles directamente a la conciencia (Pozo, 2006). Esta perspectiva es compatible con la conceptualización de un “conocimiento objetivado”.

¹⁵ No se afirma que son individuales porque se encuadran dentro de opciones limitadas. Es importante destacar que estas concepciones adoptan la forma de *teorías* y no constituyen meramente ideas aisladas (Rodrigo, 1997), sino que dan cuenta de un conjunto de conocimientos que pueden ser más o menos organizados y coherentes. Al respecto Rodrigo (1997) afirma que las teorías implícitas no son hipótesis sobre el mundo sino que actúan como verdaderas creencias

nuevas concepciones sobre los modos en que se puede estructurar el conocimiento, sin caer en posiciones ontológicas y epistémicas dicotómicas.

Los antecedentes que tomamos para analizar dicha potencialidad, se inscriben en la tradición de los estudios socio-culturales y las críticas que los mismos han recibido desde otros campos disciplinares (Castorina, 1998). Tomamos, las consideraciones que Bruner (1997) hace sobre la especie humana respecto a la capacidad de atribuir estados mentales a otros. El autor afirma que esta capacidad es la que nos posibilita el “*comprender*” y lo enlaza con las posibilidades de interpretar. Para Bruner en una interpretación:

- todas las afirmaciones se consideran relativas a la perspectiva desde la que se hace.
- lo que los sujetos dicen depende de cómo los participantes construyen la relación entre la pregunta y el que contesta.
- lo que uno dice sobre cualquier cosa, depende del carácter situado del discurso.

En este sentido, *perspectiva-discurso-contexto* se tornan claves para leer los saberes que se activan y el sentido que le otorgan en una situación dada.

Esta postura permite también incorporar al análisis sobre las formas de conocer el mundo político, los aspectos afectivo-emotivos de los otros y de uno mismo en relación a los demás, aspectos que han sido señalados como temas centrales en la producción del conocimiento objetivado, desde el campo de la sociología con la noción de “*illusion*”¹⁶. También permite contemplar la capacidad meta-representacional que está en juego al dar una opinión sobre un tema particular. La meta-representación implica mantener una relación representacional con el mundo, ya que representarnos a las personas es representarnos sus representaciones (Scheuer y de la Cruz, 2010).

Si bien nos encontramos en un proceso de construcción y discusión al interior del equipo para precisar la noción de “lectura”, consideramos que la perspectiva planteada puede ser una

¹⁶ “la *illuio* (...) se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas” (Bourdieu-Wacquant, 1995:80)

alternativa a los debates sobre los procesos de construcción de conocimiento y las formas de conceptualizar el modo en que un sujeto conoce.

A modos de cierre: para seguir pensando

Finalmente, a modo de cierre quisiéramos plantear algunos de los aportes del proyecto al estado arte sobre el campo del problema que nos hemos propuesto abordar. En la actualidad y con el advenimiento de la democracia, los escenarios institucionales se han modificado, específicamente la escuela viene implementando cambios en relación a la regulación de la dinámica cotidiana promoviendo prácticas participativas e invitando a sus alumnos/as-jóvenes a transitar por experiencia formativa enriquecedora, que los inscriban en una concepción de ciudadanos activos y protagonistas de la vida social. Son muchos los aspectos que están comprometidos en estas innovaciones¹⁷, pero en particular interesa conocer ¿qué es lo que toman los jóvenes de eso que la escuela les ofrece y en función de sus saberes y prácticas? Kriger (2011), por ejemplo considera que los jóvenes se muestran apáticos con *“la política”* al considerarla equivalente a la vida partidaria o militante; por su parte Milstein (2012) evidencia el activismo político de los jóvenes al interior de las escuelas desde otra perspectiva de análisis. En ambas hay un reconocimiento de los jóvenes como agentes políticos, sin embargo en cada investigación el proceso de escolarización toma sentidos diferentes, en la primera hay un reconocimiento a la escuela en su tradicional función como de *“transmisora de contenidos”*; la otra la ubica como un escenario social más, donde los jóvenes ejercen su soberanía no sin reconocer y luchas respecto a los poderes allí implicados.

Desde nuestra perspectiva, no pueden soslayarse los efectos que la escuela produce y busca promover en función de las metas que sostiene, pero tampoco puede negarse el escenario social que ella constituye y configura un tipo particular de experiencia social. Así, consideramos que abordar un estudio que permita conocer con más detalle las prácticas, consumos y/o

¹⁷ Para ampliar sobre el tema, se puede consultar Scavino y Tejera (2013) La participación política de jóvenes/niños: un análisis sobre dos experiencias escolares, en Primeras jornadas de Educación y Política, Universidad Nacional de Avellaneda, 24 Septiembre 2013 (inédito)

opiniones de los jóvenes sobre “*la política*” y el “*poder político*” y rastrear desde allí el impacto de la escolarización se puede tornar un desafío para reflexionar, no solo sobre las propias prácticas escolares, sino en particular respecto a los procesos de construcción del conocimiento en jóvenes, poniendo el acento no las metas escolares, sino lo que los sujetos toman para organizar sus vidas.

Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. En: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319
- Bourdieu, P. (2007). “Crítica de la razón teórica”. En *El sentido práctico*, Siglo XXI, Argentina
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor: Madrid.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y Educación*, 1ªed. 1º reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (1998). “Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos”. En *Perfiles Educativos*, UNAM, N° 82, Pp25-39, México
- Colinvaux, D. (2004) “Formación de conceptos: reviviendo el debate Piaget/Vygotsky”. En Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (Comp) *Psicología, Cultura y Educación*; Noveduc; Buenos Aires. Cap 3, Pp51-66
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Kemmis (1996). “Introducción”. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. La Coruña: Morata.
- Kruger, M. (2011). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. CAICYT-CONICET, Ed. de la Univ. De La Plata, Buenos Aires.
- Martinez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu, Razones y Lecciones de una práctica sociológica*, Ed. Manantial, Bs. As.

- Milstein, D. (2009) *La Nación en la escuela*. IDES/Miño y Dávila, Buenos Aires. Argentina.
- Radford, L. (2007) "Elementos de una teoría cultural de la objetivación". En *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, núm. Esp, 2006, pp. 103-129. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33509906>
- (2013). "Three Key Concepts of the Theory of Objectification: Knowledge, Knowing, and Learning". *Journal of Research in Mathematics Education*, 2 (1), 7-44. Disponible en: <http://doi.dx.org/10.4471/redimat.2013.19>
- Scavino, C. (2008). "El sentido Práctico: Libro 1 "Crítica de la razón teórica"". *Trabajo Final del seminario posgrado: La práctica sociológica de Pierre Bourdieu. Razones y lecciones*. Prof. Ana Teresa Martinez, Universidad Nacional de Quilmes, Junio-Noviembre 2007, Bernal, Quilmes-Pcia. de Buenos Aires (inédito).
- Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2010). "Las teorías implícitas de los niños sobre el aprendizaje: su relación con el desarrollo de la teoría de la mente". En: Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial: Buenos Aires.

Anexo

Cuadro 1: Escuelas Secundarias: Materias relacionadas con “Política” y “poder político” según años por estructura curricular en cada jurisdicción.

Años según estructura curricular	C.A.B.A.	Años según estructura curricular	Pcia. de Buenos Aires
7° Primaria CABA	Formación ética y ciudadana ¹⁸ (no se relevó)	1° año	Construcción de ciudadanía
1° año	Educación Cívica.	2° año	Construcción de ciudadanía
2°	Educación Cívica.	3° año	Construcción de ciudadanía
3°	Educación Cívica.	4° año	No hay materia vinculada
4°	Educación Cívica.	5° año	Política y ciudadanía
5°	Educación Cívica.	6° año	Trabajo y Ciudadanía

Cuadro 2: C.A.B.A.: Listado de temas vinculados a “política” y “poder político” desglosados según asignatura y año escolar.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires	
Año y Asignatura	Temas relacionados con “política” y “poder político”
1° año Educación Cívica	Normas morales, sociales y jurídicas Estado de derecho. Derechos y garantías constitucionales. La constitución
2° año Educación Cívica	Relaciones de poder. Democracia como forma de gobierno. Poder político Estado. Ciudadanía. Representación y participación política
3° año Educación Cívica	Derechos humanos civiles y políticos. Constitución de la Ciudad (comparación con nacional) Normas internacionales.
4° año ¹⁹ Educación Cívica	Se trabajan problemáticas sociales y políticas de actualidad. Entre ellos: responsabilidad actual del estado frente a violaciones de DDHH en la dictadura; el rol de los medios de comunicación en la democracia; ciudadanía plena, organización del Estado (Nacional, Local); la Justicia.
5° año Educación Cívica	Principales corrientes de pensamiento social y político que analizan el Estado (liberalismo, socialismo, etc.)

¹⁸En proyectos transversales. Cs. Sociales: democracia y dictadura.

¹⁹ Entre 4° y 5° pueden intercambiarse los contenidos.

Cuadro 3: Conurbano Bonaerense-Pcia. de Buenos Aires: listado de temas vinculados a “política” y “poder político” desglosados según asignatura y año escolar.

Conurbano Bonaerense	
Pcia. de Buenos Aires	
Año y Asignatura	Lista de temas relacionados con Poder y Política
1° año Construcción de ciudadanía	En el diseño curricular se plantea que es una materia no graduada, que los estudiantes pueden decidir según sus intereses y compartir con otros de diferentes años. Trabajan proyectos con temáticas seleccionadas por ellos. Se trata de que en cada proyecto se trabaje alrededor de 3 preguntas: ¿quiénes son los sujetos que intervienen en esta situación y cómo se relacionan? ¿En qué contexto sociocultural (político, económico, etc.) se desarrolla esta situación/relación? ¿Cuáles son los derechos y responsabilidades de los sujetos (individuales, colectivos) que intervienen? Los proyectos se encuadran en 8 ámbitos de participación ciudadana, entre ellos: Estado y política, ambiente, arte, etc. A partir del 2011 la mencionada asignatura comenzó a plantear contenidos curriculares, pero todavía no están disponibles para su consulta.
2° año Construcción de ciudadanía	
3° año Construcción de ciudadanía	
4° año	<i>No hay materia vinculada</i>
5° año Política y ciudadanía-	¿Qué es la política? Poder y dominación. Estado no es gobierno. Tipos de gobierno (estado de bienestar, totalitario, etc). Democracia (ciudadanía y participación).

	Estado de derecho. Los 3 poderes. La constitución.
6° año Trabajo y Ciudadanía	La constitución y el trabajo.