

LOS DISEÑOS CURRICULARES en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires en la construcción de una ciudadanía activa y crítica

Curricular designs in social sciences of
Buenos Aires province in the construction
of an active and critical citizenship

Cadaveira, Gabriela (1)
Cañueto, Gladys (2)

Resumen:

Esta indagación forma parte del trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se parte de una perspectiva metodológica cualitativa y un enfoque interpretativo de carácter documental, a partir del cual se realiza un estudio descriptivo de los Diseños Curriculares (DC) en Ciencias Sociales (CS) para la Escuela de Educación Secundaria (EES) de la Provincia de Buenos Aires. Este análisis intenta revisar los sentidos que las categorías: justicia social (Dubet, 2010) y justicia curricular (Torres Santomé, J., 2011) tienen en estos DC. Para ello, se seleccionan contenidos prescriptos, orientaciones didácticas y perspectivas teóricas cuyos propósitos orienten promover que “el estudiante se cuestione acerca de sus preconcepciones y prejuicios, mediante el análisis crítico de la complejidad del mundo social actual, del pasado que lo ha constituido y la proyección en un futuro deseable y posible, definido desde las preocupaciones democráticas y la construcción de una ciudadanía crítica y activa”, tal como prescribe el DC de CS (2012:10). A partir de allí, nos preguntamos: los DCs ¿promueven la visibilidad de todos los colectivos sociales en la complejidad de sus relaciones y la construcción de una ciudadanía activa y crítica?

Palabras clave:

diseños curriculares; ciencias sociales; justicia social; justicia curricular.

Abstract

This inquiry is part of the work developed by the Research Group in History and Social Sciences Teaching (GIEDHICS) of the National University of Mar del Plata. It is based on a qualitative methodological perspective and an interpretative approach of documentary character, from which a descriptive study of the Curricular Designs (DC) in Social Sciences (CS) for the School of Secondary Education (EES) of the Province of Buenos Aires. This analysis tries to review the senses that the categories: social justice (Dubet, 2010) and curricular justice (Torres Santomé, J., 2011) have in these DC. For this, prescribed contents, didactic orientations and theoretical perspectives are selected, whose purposes are to promote that “the student questions himself about his preconceptions and prejudices, through the critical analysis of the complexity of the current social world, the past that has constituted it and the projection in a desirable and possible future, defined from democratic concerns and the construction of a critical and active citizenship”, as prescribed by the DC of CS (2012: 10). From there, we ask ourselves: do DCs promote the visibility of all social groups in the complexity of their relationships, and the construction of an active and critical citizenship?

Key Words:

curriculum designs; social sciences; social justice; curricular justice

Recepción: 15/09/2019

Evaluación 1: 16/09/2019

Evaluación 2: 16/09/2019

Publicación: 01/07/2020

Introducción.

Hace poco más de una década, se produjo un cambio sustancial en la concepción de la niñez y adolescencia, y en la educación, a partir de la sanción de dos Leyes Nacionales: a) la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño N° 26.061 (año 2005), y b) la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (año 2006). La primera otorga el status de ciudadanos a todos los niños y adolescentes desde su concepción hasta los 18 años de edad, con lo cual comienzan a ser considerados sujeto de derecho, y como tal pueden ejercer su ciudadanía de manera activa, es decir, dejan de ser objeto del derecho como lo expresaba la Ley del Patronato derogada.

La LEN, sancionada al año siguiente, encuadra al estudiante desde este nuevo status y proclama la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el territorio nacional (3). De esta manera, se redefine el sentido de aquel nivel educativo con fuerte tradición elitista y el de sus protagonistas, que se plasma en uno de los objetivos centrales propuesto: reconocer a los estudiantes como jóvenes portadores de conocimientos que los identifican y que configuran prácticas culturales propias. En este sentido, la juventud, es entendida como un estado: ser adolescente, y no una etapa de transición ni un proceso de metamorfosis cuyo momento cúlmine es la llegada a ser adulto (Reguillo, R. 2013, p.25/135).

En la provincia de Buenos Aires, se refrendan ambas leyes (Ley de

promoción y protección de los derechos de los niños N° 13.298/05; y Ley de Educación Provincial N° 13.688/06) y se promueve una reforma curricular en el marco de estas nuevas normativas. Los cambios se produjeron gradualmente, iniciándose en el nivel secundario (2007) desde los primeros años, llevando de manera progresiva la incorporación de los nuevos diseños curriculares, año a año concluyendo en el ciclo lectivo 2012.

Los documentos curriculares elaborados: Marco General de Política Curricular (MGPC) y el Marco General para el Ciclo Superior (MGCS) (4) explicitan los lineamientos planteados, atentos al enfoque de derechos que se promueve. Se asume el desafío de la democratización de las relaciones al interior de las escuelas, lo que implica no sólo replantear la participación de los adolescentes, sino también la re-configuración del rol de los adultos frente a ellos. Poner en diálogo las perspectivas de los diferentes actores involucrados en la vida escolar, supone avanzar en experiencias institucionales que promuevan acciones tendientes a resignificar los lugares que ocupan para repensar otros formatos y vinculaciones. Uno de los propósitos (5) centrales de la nueva Escuela de Educación Secundaria (EES) remite a la necesidad de generar acciones destinadas a la formación de ciudadanos a través del desarrollo de mecanismos institucionales de democratización y participación. Así, en el Marco General para la Educación Secundaria, se proclama:

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad (DC ES 1° 2006, p.11)

Desde aquí, nos proponemos en este trabajo

realizar una lectura descriptiva y analítica de algunos documentos curriculares, con el objeto de observar la coherencia entre las categorías teóricas destacadas, las orientaciones pedagógicas y las posibilidades en el logro de los propósitos que se enuncian.

En primer lugar, abordamos el análisis descriptivo del Marco General de Política Curricular (MGPC) que alcanza a todos los niveles educativos de la Provincia de Buenos Aires. En ese sentido, subrayamos su carácter paradigmático (6) ya que se enfatizan “una serie de conceptos que, al articularse, entretejen nuevos sentidos, enmarcando, direccionando y fundamentando la totalidad de la propuesta político-educativa” (MGPC, 2007, p.18); estos son los siguientes: inclusión, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, ambiente, saberes socialmente productivos. En segundo término, analizamos algunos Diseños Curriculares (DC) del área de las Ciencias Sociales (CS) de los seis años de la ES, destacando las potencialidades, aciertos y algunos cuestionamientos con el fin de realizar una lectura teórica profunda de ciertos contenidos seleccionados y los supuestos en que se asientan. Finalmente, presentamos las conclusiones preliminares que exponen múltiples debates abiertos a constantes revisiones.

En síntesis, podríamos formular algunas preguntas que orienten nuestra indagación de la siguiente manera: los Diseños Curriculares ¿pueden encuadrarse desde las perspectivas críticas de la educación?, ¿promueven la visibilidad de

todos los colectivos sociales en la complejidad de sus relaciones?, ¿subyace en los mismos la definición de educación como justicia social?

Marco General de Política Curricular (MGPC)

La Ley de Educación Provincial N° 13.688 en el artículo N° 5 establece que:

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa (7).

A partir de la sanción de esta Ley se elaboran una serie de documentos curriculares, siendo el MGPC el instrumento teórico-conceptual que encuadra las bases pedagógicas que orientan y definen los criterios curriculares comunes para todos los niveles educativos: inicial; primaria; secundaria y educación superior. Por lo tanto, responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos. Asimismo, se expone la intención que “en la lectura profesional y crítica los docentes y otros agentes del sistema educativo se sientan comprometidos y respaldados en las herramientas conceptuales que se presentan, encuentren sentidos propios y colectivos a la tarea de educar” (MGPC, 2007, p.11). En este curso, pone a los docentes y estudiantes en un lugar central para el debate, la creación y puesta en marcha, de acuerdo a los diversos contextos áulicos, instituciones, culturales y socio-comunitarios.

Por otro lado, los documentos curriculares son declarados como: comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales. Reconocer que los contenidos son prescriptos supera la condición de obligatoriedad y si bien prescribir es determinar,

esta cualidad de los diseños se remite a un distanciamiento de la reforma anterior, en la década del 90 (Ley Federal de Educación - LFE), y hace visible que la decisión curricular es una decisión de política educativa en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria. Aun así, la combinación con las características de contenidos comunes, paradigmáticos y relacionales, complementa la definición curricular, resaltando que no se dirige solamente a la consideración de enseñar ciertos contenidos sino también a cómo se enseña y cuál es la relación con los enfoques de enseñanza y las teorías que sustentan la reforma en su totalidad.

Desde estos aspectos es interesante observar una consonancia con las ideas de los pedagogos críticos respecto de la concepción del conocimiento visto como una construcción que se entrama en las relaciones de poder. De esta manera el conocimiento nos remite a acuerdos entre los sujetos que viven experiencias y relaciones sociales situadas en procesos socio-históricos que generan entramados simbólicos de la cultura que habitan. Cuando buscamos comprender el sentido de los acontecimientos, estamos buscando el significado de lo social. Desde esta perspectiva teórica recuperamos los aportes de M. Apple, quien sostiene la necesidad de estudiar globalmente las interconexiones entre ideología y currículo de la siguiente manera:

“(...) necesitamos examinar con sentido crítico no precisamente cómo un estudiante adquiere más conocimiento,

sino por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos (...)” (Apple en Giroux, H., 1988:64)

¿Cómo y por qué el conocimiento es construido? Y, ¿Cómo alcanzan validez y legitimidad en un momento dado tornándose hegemónicos por sobre otros? Entender las funciones sociales del conocimiento, nos llevará a comprender por qué debemos enseñar unos contenidos y otros no, qué conocimientos poseen más legitimidad y cuáles refuerzan estereotipos. En esta línea, desde los DC hay un reconocimiento de que la educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento, por el contrario, como práctica que trata de ampliar las capacidades necesarias para la acción humana y, como consecuencia, las posibilidades de la propia democracia. La escuela tiene entonces el sentido y la obligación de fomentar prácticas pedagógicas que promuevan “el interés por mantener abierto el potencial humano (...) forja tanto la crítica como la acción mediante un lenguaje de escepticismo y posibilidad y mediante una cultura de apertura, debate y compromiso (...)” (Kincheloe & McLaren, 2008, p.18).

En esta dirección la política curricular que sustenta el MGPC (2007) retoma la definición de Alicia De Alba (en MGPC, 2007, p.15) cuando manifiesta que el currículum en tanto propuesta histórica-social, cultural, compleja, diversa y políticamente contextualizada es una selección arbitraria y temporal del patrimonio cultural, que una política educativa define como relevante en su propio tiempo pero pensando a su vez en las generaciones futuras. Esta perspectiva permite a los docentes revisar sus marcos teóricos-epistemológicos y reposicionarse ante una propuesta que intenta distanciarse del enfoque de reproducción y aplicación propio de la década de los '90 para dar paso a otra que permite la producción y problematización del conocimiento haciendo consciente la línea de nuestras acciones pero respetando estilos de enseñanza y aprendizaje, que de forma explícita o implícita se manifiestan en los procesos escolares.

Las escuelas cumplen una función sociopolítica es por ello que la definición de una escuela secundaria de carácter común y obligatoria (MGPC, 2007) acentúa el carácter siempre político de la Educación (Freire, 1985) que empodera a los sujetos para poder comprender y transformar la realidad de su tiempo. La relación entre los diversos sujetos sociales que se produce en la cotidianidad de la escuela y el aula, mediados por el curriculum, es lo que otorga al vínculo su cualidad y condición pedagógica. La enseñanza como práctica social de transmisión cultural, deconstruye, construye y reconstruye saberes y modos de relación con el conocimiento, en disposición permanente con otros sujetos sociales en torno de lenguajes, convenciones y símbolos de las culturas en cada vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes.

En síntesis, el MGPC expone los lineamientos pedagógicos, políticos y epistemológicos que sostienen la concepción de educación como práctica social de transmisión cultural con la finalidad de:

(...) promover una educación para justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos. (MGPC 2007, p.16)

La educación para la justicia social se enuncia en las Leyes educativas y en los DC. Esta categoría comprende dos grandes concepciones: 1- la

igualdad de posiciones o lugares, y 2- la igualdad de oportunidades. Consideramos importante explicar brevemente cada una para discernir cuáles normativas subyacen y advertir sus implicancias. F. Dubet las define de la siguiente manera:

(...) La primera de estas concepciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos, sean mujeres u hombres, más o menos educados, blancos o negros, jóvenes o ancianos, etc. Esta representación de la justicia social busca reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, altamente dispares en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, etc. (...) La segunda concepción (...), se centra en la igualdad de oportunidades: consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas (2010, p.11-12).

Entendemos que la categoría de Justicia social que promueven los documentos refiere a la igualdad de posiciones teniendo en cuenta, en primer lugar, el enfoque del curriculum como síntesis arbitraria y transitoria de elementos culturales, que supone necesidad de revisión y cambio, discusión y participación, contextualización e interpretación de la realidad social, cultural y educativa. En segundo término, el reconocimiento de los estudiantes y docentes como sujetos políticos capaces de transformar la sociedad en la que viven, desde un enfoque que incluye la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad. En este punto, se hace explícita la separación analítica de ambos conceptos, entendiendo que si bien “(...) el curriculum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, (...) al mismo tiempo, (...) denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad”. (MGPC 2007, p.16)

A modo de cierre de este apartado, con el fin de aproximarnos a los DC específicos del área de las Ciencias Sociales, nos preguntamos ¿cuál es el sentido que el MGPC da a la enseñanza de las Ciencias Sociales?

La respuesta se expresa de la siguiente forma:

Los educadores en Ciencias Sociales han de ayudar a los estudiantes a comprender que el conocimiento no sólo es variable y está ligado a intereses humanos, sino que, además, debe examinarse en lo que hace referencia a sus pretensiones de validez. (...) Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos, quienes –con mayor o menor margen de incidencia y legitimidad- en este proceso se asumen como actores políticos activos. Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías, estrategias (MGPC, 2007, p.11)

Hasta aquí hemos desarrollado de manera abreviada los marcos normativos, las perspectivas teóricas epistemológicas que sustentan y en base a las cuales se elaboraron todos los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, gradualidad y asignaturas escolares. A continuación, nos detendremos en el análisis de algunos de ellos observando fortalezas, obstáculos, contradicciones y potencialidades.

Los diseños de Ciencias Sociales. Selecciones

Las reformas curriculares iniciadas en el año 2007 en la Provincia de Buenos Aires, tuvieron la intencionalidad de poner en relevo el propósito de formación de ciudadanía, en ese sentido, se crearon una

serie de materias desde el primer año del Ciclo Básico hasta el sexto año del Ciclo Superior. Las más innovadoras y en orden de cursado gradual son las siguientes: Construcción de Ciudadanía (CdC) (DC común para 1º, 2º y 3º año de la ES); Salud y Adolescencia (4º año ES); Política y Ciudadanía (5º año ES); Trabajo y Ciudadanía y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales (6º año ES). La perspectiva de trabajo de este bloque de asignaturas, consiste en conocer, reconocer, descubrir y promover los derechos, desde su ejercicio, o desde la ausencia del mismo (8) . De esta manera se plantea un cambio radical en la forma en que tradicionalmente se concibió la formación ciudadana que ha sido uno de los objetivos que organizaron la lógica de las políticas educativas diseñadas a partir de la constitución de los estados nacionales. Para comprender con mayor profundidad estas diferentes maneras de pensar la formación ciudadana habrá que indagar las diferentes concepciones que subyacen a la definición de ciudadanía. Si bien no vamos a exponer todos los debates, si queremos dejar planteado que son conceptos controversiales de una larga historia y tradición(9) .

Los intentos por fundar una ciudadanía e identidad nacional orientan las decisiones de las políticas educativas en vistas a construir y legitimar el orden social, distribuir los roles que asumirán los ciudadanos y consolidar un conjunto de valores. La escuela pública fue protagonista en los procesos de instauración y reproducción de este orden. De allí que uno de los temas más destacados en la historia de los sistemas educativos mundiales haya sido la generación de un nuevo sujeto político, el ciudadano. Esta concepción de ciudadano refiere a la idea de status o reconocimiento social y jurídico por el que una persona adquiere derechos y deberes en diversos momentos históricos de acuerdo a la relación con el Estado y su comunidad. Esta ciudadanía política se ejerce en la búsqueda del bienestar general de los individuos en el marco de la organización racional y política que cada estado configura. Por otro lado, hay otra concepción que entiende la ciudadanía como práctica, asumiendo que “los individuos se socializan en comuni-

ción, se incluyen numerosos proyectos puestos en marcha por diferentes escuelas de la provincia, donde los alumnos junto con los docentes, intervienen sobre una situación detectada como problemática a partir de sus experiencias cotidianas. Luego, se estudia cómo intervenir para modificar esa situación, orientados por el docente en algunas ocasiones, o gestionado por los mismos estudiantes en otras, proyectando acciones, delineando distintas estrategias, evaluando constantemente los resultados. A partir de estas propuestas se ponen en valor las prácticas culturales de los adolescentes, que los identifica, y les permite pensarse, empoderarse, interpretar su contexto para intentar operar sobre él y transformarlo.

Los documentos curriculares describen a los estudiantes destinatarios de la propuesta curricular de la nueva ES obligatoria de la siguiente manera:

Los adolescentes y jóvenes de la Secundaria de la Provincia han nacido y crecido en democracia. En todos estos años han aprendido formas de relación entre las personas y con el Estado, han ejercitado su ciudadanía desde diferentes posiciones y en distintos contextos socioculturales, producen prácticas culturales, trayectorias, saberes, han acumulado experiencias en la desigualdad y en la diversidad. Atravesados por las transformaciones socioculturales de los últimos tiempos, todos los grupos etarios viven en una incertidumbre mayor que las mismas generaciones décadas atrás. Han mutado las sociedades, la configuración del tiempo y el espacio, los modos de organización familiar,

las posiciones entre hombres y mujeres, entre padres e hijos, y en particular para Argentina se ha polarizado la estructura económica de la sociedad. (DC CdC, 2007, p.21 citado en MGPC, 2007, p.10)

El documento da cuenta de la necesidad de re-posicionar a los jóvenes desde un lugar protagonista, así como también de interlocutor válido, considerando su trayectoria educativa vital, inserto en una comunidad y con prácticas culturales propias. La escuela secundaria fue hasta el año 2007 un espacio restringido para un gran número de jóvenes, la obligatoriedad cambió las características del alumnado que fue incluido, permitiendo pensar a la escuela como un espacio privilegiado para el encuentro, diálogo y ejercicio de prácticas ciudadanas. En la misma línea, la antropóloga mexicana, R. Reguillo (2003) afirma la necesidad que los jóvenes sean reconocidos en sus particularidades y sus derechos en tanto grupo. En este sentido ha indagado sobre los discursos que estigmatizan a la juventud como desinteresados de la participación política, sosteniendo que ellos poseen otras formas de accionar frente a sus necesidades, de formas no tradicionales. Aunque sus prácticas culturales no sean reconocidas institucionalmente, igualmente se despliegan, se ejercitan, se imponen. En esta tensión la escuela está modificando al menos desde los documentos curriculares su comprensión de los estudiantes que no deben despojarse de sus identidades juveniles para sentirse incluidos en la escuela. Esta preocupación puede observarse en la siguiente cita del Marco General de Ciencias Sociales:

Una escuela secundaria inclusiva apela a una visión afirmativa de la juventud y la adolescencia (...) es una visión que entiende a los adolescentes y jóvenes como sujetos de acción y de derechos (...) avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente, tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores han desarrollado como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o situaciones que quieran transfor-

mar. (...) se concibe a los estudiantes como productores de pensamiento, de símbolos, de conocimientos. (...) La validación del otro construye sujetos que se incluyen, que se sienten y son parte de una comunidad educativa y política. (MGCS, 2012, p.10)

Estas perspectivas teóricas se alinean de manera coherente con las orientaciones desarrolladas en otros documentos mencionados, en esta ocasión se incorpora la idea de observar críticamente el acervo cultural heredado y que forma parte de los contextos en que los adolescentes están inmersos, para poder ampliar su visión del mundo y transformarlo. Así, los estudiantes son comprendidos como sujetos productores de pensamiento y símbolos que promueven a la acción.

Más adelante se agrega una categoría esbozada en el DC CdC de la siguiente manera:

La ciudadanía se ha construido a lo largo de la historia en un camino de ampliación de derechos y responsabilidades, desde los derechos políticos, civiles, sociales y finalmente en las últimas décadas, se discuten los derechos culturales. El establecimiento de derechos y responsabilidades no es de una vez y para siempre, sino que se transforma por la acción política de los sujetos. Hoy las y los jóvenes reclaman derechos o se les reclaman responsabilidades que no estaba previsto se constituyeran en espacios de disputa de legalidad o de reconocimiento en tiempos pasados, (...) Hay múltiples ejemplos de ejercicio de ciudadanía juvenil en la vida cotidiana, propuestas de las y los adolescentes y jóvenes que deben ser analizadas y dimensionadas en su justa medida, aportando al conjunto de la

sociedad renegociaciones que profundicen y escriban nuevos caminos en el ejercicio ciudadano. (DC CdC, 2007, p. 36).

La necesidad de definir al sujeto juvenil nos lleva considerar y enfatizar la categoría ciudadanía cultural (11) (Rosaldo,1999; Reguillo, 2003), a partir del sentido que para los individuos tiene la participación activa que realizan en sus grupos sociales de pertenencia en la búsqueda de reconocimiento – en este caso sin la intervención del Estado - y por otro lado este concepto se torna más amplio en su alcance ya que incorpora también las aspiraciones de los grupos subordinados, tensionando de este modo los conceptos de ‘bien común’, ‘espacio público’, y ‘sociedad civil’. Se trata de una ciudadanía que se vivencia como el derecho a la igualdad pero sin abandonar las marcas identitarias que cada sujeto social porta.

Más allá de reconocer a nuestros estudiantes como ciudadanos desde un status político institucionalizado y formal, pensar en incorporar sus prácticas culturales distintivas, les permite constituirse como grupo subordinado para reivindicar los derechos de manera substancial. Describir, conocer y poner en valor las diversas expresiones culturales de los jóvenes se ha tornado un tema fundamental para la educación en general, y para la transformación de las prácticas pedagógicas en particular.

El DC de CdC resulta una propuesta destacada e innovadora que intenta responder a uno de los propósitos centrales de la educación en general y de la ES en particular que es “la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa” (DC CdC, 2007, p.21), sin embargo, se observa la necesidad de modificar la concepción que los adultos/docentes y la sociedad toda tienen sobre los adolescentes/estudiantes ya que el adultocentrismo (12) se convierte en uno de los obstáculos más visibles para el logro de este objetivo. En este sentido J. Torres Santomé (2011) afirma que considerar la atención prioritaria que algunos contenidos deben tener en las escuelas con el fin de promover la justicia curricular (13): “exige contemplar aspectos como la inclusión, representación, el reconocimiento,

aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar” (p.13).

Conclusiones preliminares.

Los diseños producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires evidencian un esfuerzo por establecer un hilo conductor entre el Marco General de Política Curricular de fuerte posicionamiento político e ideológico, que luego se transfiere a los diseños de los tres primeros años del Ciclo Básico comunes a todas las orientaciones (14). La asignatura CdC irrumpe a partir de la LEN con una propuesta pedagógica de quiebre para una ES que interpelaba a la sociedad por una transformación. El planteo teórico y metodológico da cuenta de un claro posicionamiento de la política educativa hacia la inclusión de los sectores más postergados para ese nivel educativo. Se plantea un enfoque de derechos, un cambio de 180 grados en el status de los niños y adolescentes, y se invita a los educadores en Ciencias Sociales a “recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad (...). Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías, estrategias” (MGPC, 2007, p.11) asumiéndose docentes y estudiantes como actores políticos activos.

Consideramos valiosos los aportes que S. Pla (2017) con el fin de

observar la potencialidad transformadora de los DC, en ese sentido, el autor, indaga en la relación entre el currículum y la sociedad a la que pertenece desde una pedagogía de la justicia social (15) analizando la estrategia de cambio social que promueve. En esa clave, propone “leer” los diseños curriculares, preguntando: son *¿transformativos, afirmativos o adaptativos* (16). Siguiendo esta línea argumentativa entendemos que los DC de la provincia de Buenos Aires se enmarcan desde una estrategia transformativa ya que aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente. De todos modos, la justicia curricular sólo es posible en el marco de una educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva con políticas públicas que traten de compensar y corregir aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de la sociedad (Bazán & Marchetti, 2017, p.4).

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós

Bazán, S. & Marchetti, B. (2017) El conocimiento didáctico puesto en práctica. Tensiones y demandas en la Formación inicial y continua de profesores de Historia. Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Dubet, F. (2010). Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (1988). Los profesores como intelecto-

tuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós

Kincheloe, J. L. (2008). La Pedagogía Crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En Pedagogía Crítica. ¿De qué hablamos, dónde estamos? McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (dir.) Barcelona: Graó.

Pla, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. Arica. Diálogo Andino N° 53 Pag. 33-43 Link: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200033>

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. En Última Década, Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional, N° 19 pp1-20 Viña del Mar, Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200002

Reguillo, R. (2013). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía Cultural, Desigualdad, Multiculturalidad. Recuperado de: http://www.tij.uia.mx/academicos/elbordo/vol03/bordo3_ciudadania1.html

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata

Documentos de referencia

Ley de Educación Provincial N° 13.688

Dirección General de Cultura y Educación (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1° Año (7° ESB) Resolución N°: 3233/06. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución N° 3655/07. La Plata. Provincia de Bs. As.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º, 2º, 3º año / La Plata. Provincia de Bs. As.

Dirección General de Cultura y Educación (2012). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientación Ciencias Sociales. La Plata

Índice de publicaciones digitales de la Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2002-2012) Link: <http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenocurricular.html>

Notas:

1. Lic. en Cs Antropológicas (UBA), Esp. en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Mar del Plata
E-mail: gcadaveira@gmail.com

2. Prof. en Historia (UNMdP) Esp. en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Mar del Plata
E-mail: gladyscanueto@gmail.com

3. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la LEY N° 898 resuelve la obligatoriedad en el año 2002.

4. El Marco General de Política Curricular (Resolución N°3655/07, derogada por la Resolución N° 4358/18, denominado Marco Curricular Referencial en noviembre del 2018) y el Marco General para el Ciclo Superior (Resolución N° 3828/09 aún vigente) hace explícitas las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que dan sustento a los documentos curriculares que forman parte de la política pública de las educación en la Provincia de Buenos Aires en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688. El nuevo Marco Curricular Referencial aún no se plasmó en

nuevos Diseños Curriculares en el Nivel Secundario hasta la fecha.

5. Los propósitos de la escuela secundaria son tres y se enuncian y fundamentan en cada uno de los diseños curriculares a partir del año 2007: “ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos/as la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo”.

6. Los conceptos paradigmáticos son compartidos por todos los niveles educativos, incorporando cada diseño curricular otros específicos de cada nivel: inicial, primaria, secundaria o superior.

7. Otras leyes nacionales sancionadas, contribuyen a configurar y complementar la política educativa en la República Argentina: Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de septiembre de 2005, la Ley Nacional N° 26.061 de la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del 28 de septiembre de 2005, la Ley de Financiamiento de la Educación N° 26.075 del 21 de diciembre de 2005 y, particularmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de diciembre de 2006.

8. Destacamos que el MGPC establece el tratamiento de la formación ciudadana en la totalidad de las asignaturas de la EES, inclusive las áreas en las que tradicionalmente nunca se prescribió como por ejemplo Biología, en el DC de 2º año se señala: “(...) un ciudadano, científicamente alfabetizado, debe conocer las implicancias sociales y éticas de la investigación en Biología y de los productos teóricos y materiales que de ella se derivan.” (2008:32)

9. Bércena (1997) toma la definición de Robert Bellah: “Una tradición es un modelo de interpretaciones y juicios que una comunidad ha elaborado a través del tiempo. Es una dimen-

sión inherente a toda acción humana. Nunca se puede abandonar del todo la tradición, aunque sí se puede criticar una tradición desde el punto de vista de otra. Así pues, tradición no se opone a razón.” (p.77) El autor destaca esta última afirmación sosteniendo que toda tradición implica reconocimiento, que es un acto racional y cognitivo que consiste en un tipo de conocimiento práctico – orienta a la acción-. Esta categoría será retomada desde otras perspectivas más adelante.

10. Se hace referencia a los debates entre liberales y comunitaristas en los EEUU visibilizados a partir de dos artículos publicados en el 1993 por Daniel Bell (el texto mencionado “La disputa entre liberales y comunitaristas se da en la torre de marfil de la filosofía política, y sólo secundariamente tiene un efecto indirecto en la política social) (Bárcena, F. 1997: 103).

11. Los aportes de R. Rosaldo (1999), inicialmente y posteriormente R. Reguillo contribuyen a comprender la necesidad de definir al sujeto juvenil tomando en cuenta la categoría de ciudadanía cultural, en ese sentido: “(...) la expansión de la ciudadanía implica no solamente la relación estado-ciudadano, sino la relación ciudadano-ciudadano. Con esto me refiero a la participación de la población en los grupos sociales (pueden ser grupos de vecindad, de barrio, de la política que se haga donde se trabaja; puede ser cualquier grupo así, sin que intervenga el Estado) donde se busca un reconocimiento al sentido de pertenencia,

y la reivindicación de derechos en el sentido sustancial y no formal (...) cuando hablamos de ciudadanía cultural, se hace necesario conocer las aspiraciones legítimas de los grupos subordinados. En ese sentido yo cuestionaría los conceptos de ‘bien común’, ‘espacio público’, ‘sociedad civil’ y por este motivo diría que la ‘ciudadanía cultural’ no es ‘cultura ciudadana’. (...) Esto se puede decir de otra forma: si no hay manera de lograr el reconocimiento de mis legítimas aspiraciones o demandas, no entro en la plaza pública”. Por lo tanto, se trata de una ciudadanía cultural que no se define mediante actos jurídicos, sino que se experimenta como el derecho a la igualdad en la afirmación de la diferencia. R. Reguillo (2003).

12. Se denomina adultocentrismo a la relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes, donde los adultos son el modelo ideal de persona, en tanto los adolescentes se encuentran en tránsito para alcanzar ese lugar de valor en la sociedad, no hay un reconocimiento positivo de sus prácticas y pensamientos.

13. Jurjo Torres Santomé (2011) la define como “(...) el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático”. (p.11)

14. La Escuela de Educación Secundaria (EES) en la provincia de Buenos Aires tiene una duración de seis años, con una Ciclo Básico de tres años de asignaturas comunes, y un Ciclo Superior con orientaciones en: Arte; Comunicación; Ciencias sociales; Educación Física; Economía y Administración; Ciencias Naturales y Lenguas Extranjeras (además de las

escuelas de educación técnico-profesional; agro-técnica y artística).

15. Sebastián Pla (2017) plantea cuatro finalidades básicas de la pedagogía por la justicia social: “a) desafiar, confrontar y producir rupturas en los estereotipos, las falsedades y los conceptos erróneos que guían las desigualdades y las discriminaciones estructurales basadas en clase social, género, fenotipo, cultura y otras diferencias entre los seres humanos; b) proveer los elementos educativos necesarios para que todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial; c) aprovechar las fortalezas de los estudiantes en su propia educación; y d) crear ambientes de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico como agente del cambio social” (p.34).

16. Nancy Fraser (2006) sostiene que hay dos estrategias: “la afirmativa y la transformativa: las (...) afirmativas para reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente” (p.72).