

**La materia “Construcción de Ciudadanía” en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Análisis de una colisión curricular**  
**The subject “Construction of Citizenship” in the Secondary School of the Province of Buenos Aires. Analysis of a curricular collision**

Rafael Ignacio del Campo<sup>1</sup>

**Resumen**

El presente trabajo se propone abordar lo sucedido con la materia “Construcción de Ciudadanía” desde su elaboración e implementación hasta que adoptó su forma definitiva. Esta materia, en su origen en los años 2006-2007, responde a un diseño curricular y de evaluación diferente al del resto de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, a lo largo de su implementación se ha ido adecuando y redefiniendo para pasar a ser similar en el diseño, e igual en la evaluación y acreditación, al resto de las materias. En perspectiva de poder comprender e implementar distintas reformas educativas, el trabajo propone describir y analizar el proceso que se dio en los años 2006, cuando se formuló la materia y se comenzó su experiencia piloto en 75 escuelas secundarias de la provincia, en 2007, cuando se extendió a toda la provincia, y hasta el año 2011, cuando pasa a tener una organización y modalidad de acreditación similar al resto de las materias. Considerar a qué tipo de diseño curricular correspondía en su origen; en qué tipo de diseño se fue transformando; y algunas hipótesis sobre la razón de esta transformación.

**Palabras clave:** política educativa; diseño curricular; innovación educativa; escuela secundaria

## Abstract

In this paper it is proposed to discuss what became of the subject “Construcción de Ciudadanía” from its elaboration and implementation until it took its final form. This subject, originally designed in 2006-2007, responds to a curricular and assessment design that differs from the rest of the secondary education in the province of Buenos Aires. However, throughout its implementation, it has been adapted and redefined to become similar in design, and with the same assessment and accreditation, to the rest of the subjects. With a view to understand and implement different educational reforms, the paper proposes to describe and analyze the process that started in 2006, when the subject was formulated and began its pilot experience in 75 high schools in the province, in 2007, when it was extended to the whole province, and until 2011, when it began to have an organization and accreditation modality similar to the rest of the subjects. Consider what type of curricular design it originally corresponded to; what type of design it was transformed into; and some hypotheses about the reason for this transformation.

**Key words:** Educational Policy; Curricular Design; Educational Innovation; High School Education

In the work we carry out four central divisions of the subject: First, a brief historical review, as well as the diagnostic criteria. Second, guided by the most recent contributions of Neuroscience, we will briefly develop what autism is and why we speak of (Disorder or Condition) of the Autism Spectrum. Third, we will analyze three myths that have supported teaching practices and persisted socially for years. The axes to rethink include the (T)EA linked to sexuality, nutrition and vaccines. Fourth, we will show some lines of intervention, treatments and indications that educators must take into account when exercising our profession.

**Keywords:** (T/C)EA; education, neurodiversity

Fecha de recepción: 04/01/2023  
Fecha de evaluación: 31/08/2023  
Fecha de evaluación: 24/09/2023  
Fecha de aceptación: 26/10/2023

## Introducción

En la provincia de Buenos Aires en el año 2007 se establece un nuevo Marco General de Política Curricular (MGPC), que incorpora una perspectiva de derecho en la concepción de los niños y adolescentes (Ley Provincial 13.298/05) como así también responde a la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida el año anterior (Ley Provincial 13.688/07). Este nuevo MGPC en relación al nivel secundario se propone profundizar la democracia al interior de las instituciones educativas repensando formatos y vinculaciones entre docentes y estudiantes (de Alba, 1995). Siguiendo esta concepción, entre el año 2006 y 2007 se formuló un nuevo espacio dentro de la caja curricular (Angulo y Blanco, 2000) del ciclo básico de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires llamado “Construcción de Ciudadanía”. Este espacio tenía una propuesta sumamente específica en su enfoque, planificación y acreditación, diferente al resto de materias. Comenzó como una prueba piloto en 75 escuelas secundarias en 2006 y su aplicación plena comenzó en el año 2007. Planteaba un cambio en la forma de evaluación, de graduación y de formato escolar. Su implementación estuvo acompañada de resoluciones, diseños curriculares, presentaciones y capacitaciones.

Sin embargo, cuatro años después, en 2011, sin que haya cambios de gestión y/o de orientación en la política educativa, este espacio tan particular había pasado a conformarse como una materia más; con una propuesta similar a las otras en prácticamente todos sus aspectos (especialmente en la forma de evaluación y acreditación).

¿Qué ocurrió entre esos 3 o 4 años? ¿A qué se debe esta conversión de una materia que planteaba otra forma de estar en la escuela, de aprender, de enseñar, sea reconvertida en una asignatura más, similar a las demás?

Lo sucedido con “Construcción de Ciudadanía” resulta una oportunidad para poder estudiar una experiencia de cambio que termina normalizándose con el resto de la propuesta escolar. Analizar qué implicancias tiene llevar adelante una propuesta conceptual y metodológicamente diferente al resto de los espacios curriculares en la escuela secundaria; cuáles son las resistencias y obstáculos; qué elementos pueden hacer (o hicieron) que esto fracase.

El presente trabajo se centrará en describir cuáles fueron los aportes novedosos en el diseño y desarrollo que se planteaban; a qué tipo de diseño curricular correspondía en su origen; y qué problemas se plantearon en su implementación que hicieron que se fuera reconvirtiendo en una materia similar al resto, tanto en su planificación, en su implementación, en su evaluación y acreditación.

Para la realización del presente artículo se han realizado entrevistas a equipos directivos, inspectoras y exfuncionarios de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires que permitieron reconstruir lo acontecido en la formulación e implementación de este Espacio entre 2006 y 2011.

## El marco curricular de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires

El marco curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos está establecido por un conjunto de documentos:

- La resolución 3655 del año 2007, “Marco General de Política Curricular (MGPC)”.
- Las resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 0317/07 establecen los diseños curriculares de los tres años de ciclo básico.
- El “*Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*” (2010) establece el diseño curricular para el ciclo orientado.
- El documento “Aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza”, también llamado “Breviario para directores” del año 2011.
- La revisión del marco general formulada en el año 2018 por resolución 4358/18 llamado “Marco Curricular Referencial”.

El MGPC que establece la provincia de Buenos Aires para el año 2007 se vincula fuertemente con la Ley Nacional de Educación del año anterior. Procura avanzar hacia la universalización de la escuela secundaria, y es por eso que aparece una formulación en relación a la perspectiva de derechos y de respeto de la diversidad (Caruso y Dussel, 1995; Connel, 1997; Dubet 1998; Scott, 1990; Skliar, 2007 entre otros). Este marco que reacciona contra las reformas educativas de los años '90 en nuestro país (de Alba, 1995; Terigi, 1999). De manera explícita su crítica hacia la flexibilidad curricular y hacia la autonomía institucional.

El MGPC (2007) postula un enfoque curricular para la provincia de Buenos Aires común, prescriptivo, paradigmático y relacional. Siguiendo a este documento, de manera abreviada es posible definirlos de la siguiente manera:

- **Común:** apunta a la universalización de la escuela secundaria, a la inclusión, al reconocimiento de la diversidad. Y en este sentido, debe formular propuestas que vayan en sintonía con este fin.
- **Prescriptivo:** determina el diseño los conceptos disciplinares de cada campo de conocimiento y los modos de conocer, de enseñarlos, limitando la flexibilización del curriculum y la autonomía institucional.
- **Paradigmático:** al poner como ejes centrales una serie de conceptos que atraviesan los contenidos disciplinares y áreas de conocimiento. Estos conceptos son formación ciudadana, formación inclusiva, educación sexual integral y tecnología educativa.
- **Relacional,** establecidos básicamente entre sentidos y actores. Los conceptos seleccionados son pertinentes y coherentes entre sí; los procesos de revisión curricular se dan en diálogo permanente con las prácticas docentes (por lo menos eso afirma el documento; y porque el docente realiza una mediación que lo ubica

como autoridad pedagógica al mismo tiempo que reconoce al sujeto de aprendizaje y sus derechos.

El MGPC busca distanciarse de la concepción de la Ley Federal de Educación de 1993 marcando el criterio político del diseño curricular (de Alba, 1995) y abarca tanto contenidos como forma de enseñanza y de vinculación (Cadaveira y Cañueto, 2020). Es un documento que establecen la prescripción del curriculum, y avanzan en una definición mucho más centralizada del mismo. Algunos márgenes de autonomía que habían surgido previamente dejan lugar a una caja curricular definida y establecida por la misma normativa.

El MGPC también establece el carácter profesional y creativo de los y las docentes, dando margen a ciertas modificaciones. Pero estas características deben apuntar a enseñar el diseño establecido. *“(...) En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los/as docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos/as a su cargo tengan acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores(...)”* (MGPC 2007, pág. 18).

Entonces, el diseño descansa sobre la potencia reguladora del curriculum sobre los contenidos de la enseñanza y de la práctica didáctica (Gimeno Sacristán, 2010). Una concepción que suponen que lo escolar termina estando definido por su regulación; y que los procesos de enseñanza y aprendizaje están pautados por ese diseño curricular. Gimeno Sacristán (2010) ya señala las limitaciones y problemas que estas concepciones plantean.

Las características efectivas, en su implementación del MGPC (2007), que aparece formulada en las resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 0317/07 para el ciclo básico y el *“Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior (2010)”*, que siguen vigentes, son la estructuración de la escuela secundaria en materias vinculadas con disciplinas; con una perspectiva vinculada con desarrollo de contenidos; con una caja curricular que se corresponde con un horario escolar en que cada materia tiene un desarrollo paralelo entre sí. Más allá de enunciar propuestas de trabajo interdisciplinario y colaborativo; no establecen espacios de desarrollos comunes de las materias, como tampoco hay espacios para que los y las docentes, que se los menciona como “profesionales” y “creativos”, planifiquen o hagan un intercambio sistemático compartido del desarrollo de sus materias a lo largo del ciclo lectivo (Terigi, 2008).

### **La propuesta del Espacio “Construcción de Ciudadanía”**

“Construcción de Ciudadanía” es un espacio que surge en 2006 de manera

experimental en 75 escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Al año siguiente pasa a extenderse a todas las escuelas e incorporarse dentro de la carga horaria semanal obligatoria.

El documento fundamental donde se fijan sus principios, metodología e implementación es “Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año” (2007). La capacitación y formación que se le brinda a las escuelas se basa también en otro documento de consulta general pero especialmente dirigido a los equipos directivos titulado “Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía” (2008). Este material surge de las capacitaciones realizadas durante el 2007 y 2008.

Las capacitaciones fueron especialmente intensas entre los meses de marzo y abril de 2007, ya que muchos docentes habían tomado el cargo sin tener mucha información sobre la materia. Posteriormente se realizaron capacitaciones a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE - institución que se encarga de brindar cursos de capacitación para docentes en la provincia de Buenos Aires).

La asignatura se propone como un espacio formativo con un fuerte enfoque en una perspectiva de derechos (Bustello, 1998; Dubet, 2005; Baquero y otros, 2007; Tenti Fanfani, 2012; entre otros), respondiendo a la nueva normativa establecida por el MGPC. Es una propuesta no graduada y de un aprendizaje en grupo y colaborativo, diferente al resto de las materias del diseño curricular. Ubica los intereses y capacidades de los y las estudiantes como central para el desarrollo de la materia; y el docente ocupa un lugar de facilitador/a de la actividad. Tiene una carga horaria de dos horas “reloj” en la semana escolar (120 minutos por semana). Se recomienda la implementación en bloque de estas horas. También se impulsa que la escuela pueda brindar espacios para reuniones de cursos en contraturno para poder impulsar el desarrollo del espacio.

La propuesta es que el grupo/cursos conozca la realidad de social y contextual de la escuela, como así también las organizaciones sociales, culturales y/o políticas que actúan en la comunidad y el barrio. A partir de esto, se les propone desarrollar un proyecto de distinta índole (social, artístico, educativo, formativo, deportivo) para llevarlo adelante de manera colectiva y en un marco de intercambio con la comunidad y sus organizaciones (Puiggros y Gagliano, 2004; Diker, 2005). Al ser no graduada, los estudiantes de 1ro a 3ro podían elegir el proyecto con que más se identificaran.

Este requerimiento de proceso colectivo hace que la propuesta de evaluación que se formula también sea particular de este espacio, distinto al de otras materias. Por un lado, se establece que la calificación será colectiva ya que es el grupo/cursos quien se encarga de desarrollar todo el proyecto que se propone. En el documento del año 2008 hay un apartado extenso sobre la evaluación donde se formulan una

serie de variables que permiten analizar el proceso que se ha llevado con la materia y poder evaluarlo. Por otra parte, su acreditación responderá a una escala propia; y no contará como materia a considerar en la promoción del año. La escala que se formuló fue de tres niveles se detalló en la Resolución 3843 de la DGCE del año 2006. Consistía en la calificación de “A”, que se interpretaba como “Totalmente logrado”; “B”, que se interpretaba como en proceso de ser “Parcialmente logrado”; y “C”, que señalaba que estaba “Aún no logrado”.

Ya en su formulación, una propuesta tan diferente al resto de las materias, ocasionó debates al interior de los equipos técnicos de la provincia que la formulaban.

Tuvimos muchas idas y vueltas para poder establecer que la propuesta surja de una proyecto de estudiantes, sea no graduada y con una forma de calificación distinta. Hubo que sostener la idea a capa y espada. (Miembro del equipo técnico provincial de Construcción de Ciudadanía, Entrevista, 27 de julio de 2022).

Díaz Barriga (2015) describe las dos vertientes irreconciliables que se han planteado al interior de la disciplina del currículum. Por un lado, la centrada en el estudiante y las experiencias de su aprendizaje. Por el otro la que se centra en las instituciones y en el establecimiento claro y prescriptivo de contenidos que guían los procesos de enseñanza. Estas dos vertientes tienen un nuevo episodio de colisión en el caso que se está presentando. El marco conceptual de la materia “Construcción de Ciudadanía” responde a la primera vertiente ya que centra su propuesta sobre la participación y protagonismo de los y las estudiantes. Por el otro lado, el marco y el diseño curricular de la provincia procuran en su implementación abarcar y establecer de manera prescriptiva todo lo que acontezca dentro de la institución escolar, ¿qué resultó de esta contraposición?

### **La conversión del espacio “Construcción de Ciudadanía”**

A partir de las entrevistas realizadas con funcionarios, inspectoras y directivos de la provincia de Buenos Aires fue posible establecer que, como forma de instrumentar el lanzamiento e implementación de este espacio en todas las escuelas secundarias de la provincia, se elaboraron una serie de documentos que brindaba a directivos y docentes que se hacían cargo del mismo. Esto se envió vía jerárquica a cada escuela.

También se realizaron un gran número de encuentros en cada una de las regiones y distritos de la provincia (el funcionario entrevistado no pudo mencionar el número exacto). Estaban dirigidos a directivos y docentes donde se brindaba más información y una capacitación específica para dar cuenta de distintos interrogantes, dudas e inquietudes que aparecían en las escuelas por la forma de desarrollo del espacio o de su calificación/acreditación. Como material destacado es posible mencionar

versiones preliminares que terminaron plasmándose en el documento provincial “Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía (2008)”.

Los encuentros constaban de una mañana o una tarde, en que un equipo de 2 o 3 especialistas realizaba presentaciones a grupos entre 50 y 100 (aproximadamente) directivos y docentes. En los mismos detallaban las propuestas y daban un espacio posterior de taller e intercambio para aclarar dudas e impulsar posibles formulaciones de proyectos.

Nos convocaron una mañana en un predio del municipio. (...) No habremos tenido más de 2 encuentros. Teníamos muchas dudas sobre la organización y la calificación. (...) Se armaron algunas peloteras (...). No tuvimos encuentros en que trabajemos cómo íbamos desarrollando la propuesta (...). No volvimos a ver a ese equipo de capacitadores. (Vicedirector de Escuela Secundaria del Gran Buenos Aires, Entrevista, 02 de agosto de 2022).

Si bien no había incumbencia definida, se dio prioridad por puntaje al área de Educación Física para hacerse cargo del espacio. También docentes de ciencias sociales tomaron el cargo. Se estableció que por el perfil de “facilitador”, que se proponía para el rol docente como también por las áreas en que se abordaría (desarrollo de un proyecto colectivo), estos títulos eran los más indicados. El docente actúa como un coordinador/impulsor/facilitador del desarrollo del proyecto colectivo.

Los docentes deben elaborar estrategias adecuadas para generar las condiciones necesarias que faciliten organizar y desarrollar proyectos en que sus alumnos/as sean los actores principales. Distintas experiencias en este campo, dan cuenta de orientaciones didácticas específicas para facilitar la tarea de coordinar la elaboración e implementación de los proyectos que se espera produzcan los/las alumnos/as. (Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º, 2º, 3º, 2007, p. 137)

Desde el primer momento de su implementación, el espacio tuvo dificultades entre directivos, docentes y estudiantes. Las propuestas de actividades, las modalidades de evaluación, los trabajos grupales resultaban novedosos. Si bien había materiales sugeridos con actividades, propuestas y experiencias, los equipos docentes (profesores y directivos) que debían implementarlo no tenían en claro qué hacer en esas horas; ni como calificar a los y las estudiantes, posiblemente por resistencia a una innovación tan diferente a lo habitual.

Cuando conversábamos con los capacitadores nos manifestaban que siempre aparecían las mismas preguntas. (...) sobre la formulación de la propuesta de proyecto y de la forma de calificación (...). Esto generaba tensión. (Miembro del equipo técnico provincial de Construcción de Ciudadanía, Entrevista, 27 de julio de 2022).



Estas dificultades se fueron intensificando y comenzaron a aparecer algunas recomendaciones que fueron haciendo que la propuesta del espacio “Construcción de Ciudadanía” sea cada vez más similar al resto de las materias. En 2009 las autoridades de la provincia de Buenos Aires llevaron adelante una encuesta autoadministrada a docentes que están a cargo del espacio “Construcción de Ciudadanía”. S. Chamorro Smircic, H. Longobucco y M. Ponce de León (2010) presentan algunos resultados de la misma. Describen con profundidad el perfil docente que se ha hecho cargo, los horarios en que funciona, el tipo de proyecto que se desarrolla, organizaciones con que se vinculan. Se destaca el valor y aporte del espacio tanto en la formación ciudadana de los y las estudiantes, como también su aporte a una perspectiva de formación inclusiva. Sin embargo, al momento de indagar sobre posibles modificaciones y cambios, el 91% de los docentes que la completó señala que serían necesarios cambios en la materia. Y entre las opciones que la encuesta le presenta, responden de la siguiente manera:

### Cambios que consideran necesarios

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Agregaría carga horaria	811	13,9%
Capacitaría / formaría a los docentes a cargo de la materia	2829	48,6%
Le pondría calificación numérica	4206	72,2%
Restringiría el perfil habilitado para tomar las horas	1507	25,9%
La haría acreditable y vinculada a la promoción (que se la puedan llevar)	3895	66,9%
Mejoraría la articulación con otros espacios curriculares	2325	39,9%
Otros aspectos	173	3%

**Cuadro 1.** Elaborado por S. Chamorro Smircic, H. Longobucco y M. Ponce de León (2010) sobre Encuesta autoadministrada a docentes de Construcción de Ciudadanía. (2009).

En las respuestas se observan que las dos modificaciones que acaparan mayor adhesión son: poner una calificación numérica y hacer que el espacio sea acreditable y vinculado a la promoción (es decir, que cuente como materia para promocionar el año). Estas dos cuestiones son centrales en cuanto aporte innovador del espacio a la formación de adolescentes. Lo que esta respuesta en si está indicando es justamente su conversión en una materia más, similar al resto en su organización y evaluación. Una vez más aparece una distancia entre la política educativa y su implementación en las escuelas (Arroyo y Merodo, 2018).

En entrevistas realizadas para el presente artículo, surge que, en los siguientes ciclos lectivos se profundizaron estas observaciones y el desarrollo se ha ido distanciando cada vez más de la propuesta de Espacio Taller Colectivo. En distintas instancias de formación e intercambio entre directivos, y en reuniones con los equipos de inspección se fueron planteando dudas y problemas que se ocasionaban en el dictado e implementación del espacio realizados en la provincia durante el año 2009 y 2010, donde se comentaron los resultados de esta encuesta y el reclamo de docentes y directivos en relación a su modalidad.

A partir del análisis de las entrevistas con inspectoras y directivos, se destacan 3 grandes conjuntos de problemas que se planteaban con Construcción de Ciudadanía:

- Los vinculados con la formación inadecuada de directivos y de los y las docentes para llevar un proceso que planteaba una modalidad diferente de roles e intercambios.
- Los vinculados con el desconocimiento de los y las estudiantes sobre cómo actuar en un espacio tan diferente al resto de las materias (y solicitar, por lo tanto, volver a lo tradicional en la propuesta).
- No comprenderse plenamente su modalidad de evaluación y acreditación tan distinta a los procedimientos institucionales establecidos.

En el año 2011, dentro de la misma gestión, la provincia de Buenos Aires publica el *“Breviario para Directores. Aportes para la orientación y supervisión de la enseñanza”* (2011). En este documento ya establece una propuesta de supervisión y orientación de los y las directoras de escuelas de educación secundaria centrada en el desarrollo de un proyecto, pero marcando que el mismo debe ser contenido de enseñanza y de aprendizaje. Se trata, principalmente, de un punteo de advertencias sobre aquello que no debe hacerse, o en qué no debe convertirse la materia. Es posible inferir que algo de eso que se critica debe haber estado sucediendo; y es por eso la cantidad de advertencias sobre las mismas.

Ese mismo año, 2011, se formula el nuevo régimen académico para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se trata de la resolución 587/11. Con esta resolución, el espacio “Construcción de Ciudadanía” pasa definitivamente a conformarse como una materia más del nivel secundario. Su modalidad de planificación, implementación, evaluación y acreditación no recibe ninguna salvedad ni rasgo particular. No se establece otra forma de evaluarla; y se la cuenta como posible materia pendiente para la promoción del año. Con esto, pasa a ser similares al resto de las materias. Es necesario señalar que en el nuevo régimen académico no hay una alusión directa a este tema. Simplemente, se menciona a “Construcción de Ciudadanía” como una materia más, y no se establece modalidades de dictado, implementación, evaluación y/o acreditación diferente a la de otras materias.

La experiencia novedosa duró menos de 3 años, de 3 ciclos lectivos. El resul-

tado de las vertientes irreconciliables (Díaz Barriga, 2015) resultó favorable para la propuesta institucionalista y prescriptiva.

### **Posibles causas de la transformación del espacio**

Al analizar los motivos de la conversión Construcción de Ciudadanía de un “Espacio” en una “Materia” más, es posible señalar algunos posibles elementos. Una propuesta innovadora, diferente a lo conocido y al resto de las materias que se cursan, es incorporada en el horario escolar, dentro de lo esquemático y estructurado de este horario; con los docentes que han tenido una formación y una práctica profesional previa que no les brinda referencias para esta nueva propuesta; con un funcionamiento institucional y de una comunidad educativa que desconoce esta modalidad; y, por supuesto, un marco curricular que confronta con la conceptualización que se expresaba desde el “Espacio”.

En relación con esto, en el apartado anterior se mencionaron los tres puntos que más fueron planteados durante reuniones, espacios de formación y/o de intercambio entre funcionarios, directivos y docentes: formación inadecuada, funcionamiento completamente novedoso y modalidad de evaluación (y acreditación) propios. Esto generó resistencias y obstáculos en los mismos agentes que eran los responsables de llevar adelante la propuesta. Esta distancia entre quienes formulan las reformas curriculares y quienes deben implementarlas en las aulas fue marcada anteriormente (Díaz Barriga, 2015), y ocurre nuevamente entorno a “Construcción de ciudadanía”.

El otro inconveniente aparece en la formulación misma de la materia como algo a ser construido en el marco de un MGPC y un diseño curricular que propone un desarrollo curricular completamente distinto tanto en la estructuración de sus contenidos como en su modalidad de acreditación. Por un lado, se establece un espacio que debe ser definido por los actores en cada escuela; pero por otro se establecen materias, contenidos y hasta una grilla compartimentada de horarios semanales que plantean otro tipo de organización y desarrollo de la formación en la escuela secundaria. Este diseño prescriptivo surgió como una reacción a las reformas educativas de los '90 del siglo XX, volviendo al Estado responsable y garante del derecho a la educación. Esto, en la práctica, limitó algunos desarrollos propios de cada escuela, y de los agentes educativos involucrados, especialmente docentes y directivos.

El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990, que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común. Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. De esta forma, se desvirtuaron las potencialidades

que podrían haber desarrollado las instituciones educativas en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes. (MGPC, 2007, p. 18).

La cuestión es que, con esta medida, se ha limitado por otra parte el desarrollo de propuestas formuladas, construidas e implementadas por los propios estudiantes, docentes y directivos, o por lo menos no se han generado las condiciones para que esta nueva propuesta de autonomía pueda instrumentarse concretamente en las escuelas secundarias. Hay un desafío no resuelto de cómo generar esa autonomía sin por eso “desresponsabilizar” al Estado. ¿Cómo reflejar esto en un marco curricular? ¿Es posible? ¿Son cuestiones de implementación/organización más que de definiciones curriculares? Son preguntas que quedan por indagar. La falta o escasez de revisión y producción teórica e investigativa sobre implementación del currículum que hay en esta sucesión de reformas (Feeney, 2014) hace que las preguntas queden prácticamente intactas y pendientes.

Es interesante notar que ya hubo autores que trabajaron sobre cómo el desarrollo conceptual sobre el diseño curricular fue principalmente teórico y no se ha revisado ni analizado suficientemente lo que acontecía en su aplicación (Schwab, 1985). Esto ha restado de aprendizajes previos, de conocimientos y referencias más precisas al momento de emprender una propuesta como “Construcción de Ciudadanía”. De las entrevistas a funcionarios realizadas surge que el pilotaje realizado en 75 escuelas durante el año 2006, permitió enriquecer el diseño curricular, pero son pocas las indicaciones que surgieron para su implementación; como así también son pocas las referencias a la planificación sobre cómo llevarlo adelante.

Otra de las características del MGPC 2007 que genera una reformulación en la implementación es su carácter paradigmático. Este carácter establece que hay aspectos comunes que atraviesan varias materias. Uno de esos aspectos es la formación ciudadana. Es decir, hay ejes propios (materias) y transversales (formación ciudadana, educación sexual integral, por ejemplo) ¿Cómo se relaciona esto con la propuesta de “construcción de ciudadanía”? Al existir dentro de la caja curricular, y dentro del horario semanal de la escuela secundaria, tiende a transformarse en una materia más, ya que es la opción que mejor se le ajusta, pasa a ser uno de los “ejes propios” por encima de los “transversales”. Pasa a ser tratada por directivos, docentes y estudiantes como una materia más. Y, al abordar la formación ciudadana, se le va a depositar todas las responsabilidades formativas en este sentido, haciendo que deje de ser un eje transversal...reforzando su formulación como materia, con docente específico (y no varios), con un horario específico (y no compartido); y con programa específico.

En su trabajo vinculado a la interdisciplinariedad como organizador del currículum

escolar, Álvarez Méndez (2000) plantea una serie de problemas que puede ser también muy aplicables a la consideración de poder insertar en un marco curricular (e institucional), prescriptivo y paradigmático, una propuesta tan alternativa como la que se formuló con “Construcción de la Ciudadanía”. Es posible que las dificultades vinculadas con la organización del conocimiento (en que el curriculum viene estructurado), con la subestimación de las aplicaciones prácticas del conocimiento, con la desintegración del saber en parcelas aisladas, con la concepción acumulativa y lineal, con la estructuración vertical de las materias, con la formación disciplinar de los y las profesoras, que son problemas que desarrolla el autor en relación a la interdisciplinariedad; se le hayan presentado también a la formulación original de “Construcción de Ciudadanía (2008)” y que hicieron que sea reformulada tres años después de ser formulada.

Para poder oponerse a estas fuerzas conservadoras, a este instituido en las escuelas, se propuso una serie de documentos y de capacitaciones ocasionales. No se ha podido encontrar para el presente artículo una planificación de implementación y seguimiento. No hubo otros impulsos ni incentivos de ningún otro tipo. No se sostuvo y perseveró suficientemente con la propuesta frente a las resistencias que surgieron. Considerando esta perspectiva, era inevitable que el espacio cediera y se transformara en una materia más (Tyack y Tobin, 1994).

### **Reflexiones finales**

El Espacio “Construcción de Ciudadanía” era visto como una pieza que no encaja en el tablero, en el rompecabezas que se arma para la escuela secundaria. Para que se ajuste, era necesario modificar la pieza. Y es lo que ocurrió en menos de tres años. La duda que se plantea es si era posible que el resultado fuera otro. Si era posible sostener y desarrollar una propuesta tan diferente, con marcos curriculares y metodológicos tan distintos al resto de las materias y espacios de las instituciones educativas del nivel secundario.

La experiencia de “Construcción de Ciudadanía” es significativa para pensar reformas y cambios en la escuela secundaria. De acuerdo a lo que se viene sosteniendo, el problema no es de la propuesta en sí, ni de su formulación. Es la implementación, sus experimentación, análisis, revisión y sostenimiento lo que la hace fracasar.

Los directivos, docentes y estudiantes utilizan determinadas modalidades y herramientas en sus actividades educativas. La normativa y marco general establece un determinado modelo de curriculum para todas las materias. Ante una nueva propuesta, volverán a recurrir a esas modalidades, herramientas y marco referencial. Por lo tanto, también esto debe ser considerado y abordado en la implementación de innovaciones de este tipo. De otra manera, propuestas como “Construcción de Ciudadanía” terminarán reconvertidas y siendo similar al resto de materias, ya sea

de manera explícita, como en este caso, o por vía de la simulación (decimos que hacemos X, pero en la práctica hacemos Y).

Analizando la bibliografía y los antecedentes que hay (Díaz Barriga, 2015; Gimeno Sacristán, 2010; Schwab, 1985; Álvarez Méndez, 2000, Viñao 2002; entre otros), era posible inferir los obstáculos y problemas que se iban a plantear; y diseñar posibles estrategias para poder afrontarlos y poder superarlos. También era posible hacer un seguimiento más analítico del proceso de implementación para poder también ir describiendo las dificultades que surgían y establecer posibles alternativas; en lugar de resolverlas “normalizando” el espacio al resto de las materias de la escuela secundaria.

Hay un tercer aspecto, que no se ha abordado suficientemente en este artículo. Son los recursos que se disponen para llevar adelante una propuesta de este tipo. Formación y capacitación docente; fondos para realizar los proyectos; espacios de la escuela para generar este tipo de propuestas; red de la escuela con otras organizaciones de la comunidad y organismos estatales de nivel local, provincial y/o nacional son algunos de los componentes de este tercer aspecto a considerar al momento de diseñar y sostener una implementación tan diferente al resto de las prácticas de las escuelas, colegios; y del mismo sistema educativo.

De acuerdo a la experiencia revisada, implementar una propuesta curricular diferente al resto no fue posible. “Construcción de Ciudadanía” terminó siendo absorbida y reconvertida para pasar a ser una materia más, similar en su planificación y acreditación. Mientras estas propuestas innovadoras no profundicen sobre sus antecedentes, sobre el contexto en que se aplican; se planifiquen sus implementaciones; se sostengan de manera reflexiva, crítica, pero a la vez perseverante y con los recursos necesarios, la pregunta sobre si es posible amalgamar un espacio así en la educación secundaria se responderá de manera negativa.

### Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. “La interdisciplinariedad como principio organizador del Curriculum escolar”, en: *Didáctica, Curriculum y Evaluación*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2000, pp. 85-119.

Angulo, J. F. y Blanco, N. (coord), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe, Málaga 2000.

Arroyo, M. y Merodo, A. Puesto de trabajo docente y cultura escolar. Apropiedades de la política educativa en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue, 2018.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) “Las Formas de lo escolar” Del estante editorial,

Buenos Aires, 2007.

Cadaveira, G y Cañueto, G. "Los diseños curriculares en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires – Argentina" en *Entramados*, Vol.7 N°7 enero-junio 2020, pp. 93 a 106.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, "Yo, tu, él: ¿quién es el sujeto?", en Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

Chamorro Smircic, S.; Longobucco, H.; Ponce de León, M. "¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires" Ponencia presentada en la mesa 29: "Repensar la escuela. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad" en la VI Jornadas de Sociología organizada por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina. 2010.

Connell, Robert William, *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid, 1997.

De Alba, Alicia, *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.

Díaz Barriga, A. "Curriculum: tensiones conceptuales y prácticas", en: *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 2015.

Díaz Barriga, A. "Debate sobre la estructura del plan de estudios y la organización del contenido", en *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu. Buenos Aires 2015, pp. 74- 100.

Diker G. "Los sentidos del cambio en educación" en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante editorial, Buenos Aires, 2005.

Dubet, F. *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa, Barcelona, 2005.

Dubet, F. y Martuccelli, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires. 1998

Feeney, S. "Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa", en: Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2014, pp. 15-44.

Gimeno Sacristán, J. "Qué significa el currículum", en: Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010, pp. 21-43.

Puiggrós, A. y Gagliano R. *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos*. Editorial HomoSapiens, Rosario. 2004.

Schwab, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en: Gimeno Sacristán, A. Y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, 2da. Edición, Madrid, 1985, pp 197- 209.

Scott, Joan, "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, James y Nash, Mary (Comp), *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Alfons el Magnànim, Valencia, 1990.

Skliar, C. "La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos". *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2007.

Tenti Fantani, E. (comp.). "La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa": IIPE – UNESCO. Buenos Aires. 2012.

Terigi, F. "Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio". Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.

Terigi, F. "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". Propuesta Educativa, núm. 29. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2008 pp. 63-71.

Tyack, D.; Tobin, B. "The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?", American Educational Research Journal, XXXI, 1994. PP.435-479.

Viñao, A. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Morata. Madrid, 2002.

## Fuentes

Breviario para Directores. Aportes y Recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza. Dirección General de Cultura y Educación (2011). La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior / coordinado por Claudia Bracchi. 1a ed. Dirección General de Cultura y Educación (2010). La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía / coordinado por María Alejandra Paz y Claudia Venturino. -1a ed.- Dirección General de Cultura y Educación (2008). La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Ley 13.298 del 2005. Ley de promoción y protección de los derechos de los niños /05 de la Provincia de Buenos Aires. 27 de enero de 2005.

Ley 13.688 del 2007. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Provincia de Buenos Aires. 10 de julio de 2007.

Resolución N°4358 (2018). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Marco Curricular Referencial.

Resolución N°3843 (2006). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Pautas para la evaluación, calificación y acreditación de la materia Construcción de Ciudadanía.

Resolución N° 587 (2011). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Régimen Académico de la Escuela Secundaria.

Resolución N°2496 (2007). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º, 2º, 3º año.

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

Resolución N°3655 (2007). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades de Sistema



Educativo.

### **Notas**

Magister en Psicología Educacional UBA. Profesor y Licenciado en Psicología UBA. Consultor técnico en el Área de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación (1996-2017). Docencia e Investigación en temas de educación secundaria, gestión y orientación educativa (nivel superior, universitario en grado y posgrado) en la Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE-. Director del Nivel Secundario del Colegio Elvira Sullivan. Merlo. Buenos Aires. Contacto: [rafael.delcampo@unipe.edu.ar](mailto:rafael.delcampo@unipe.edu.ar)