

Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo de la provincia de Córdoba (1983-2020)

Curricular Transformations in Secondary School: The case of Civility in the Province of Córdoba (1983-2020)

Gonzalo Gutierrez*

Daniela Taborda**

Resumen: Desde el retorno a la democracia se han producido transformaciones curriculares tanto a nivel nacional como provincial. Ellas implicaron modificaciones de contenidos, perspectivas de enseñanza, así como denominaciones de espacios curriculares. Una cuestión poco estudiada refiere a los procesos siempre complejos y muchas veces contradictorios de institucionalización de las políticas curriculares. Es decir, los modos en que las prescripciones sobre qué y cómo enseñar orientan y regulan (así como la fuerza con la que lo hacen) las prácticas de enseñanza. En este trabajo procuramos una aproximación a esta problemática, que centra nuestro análisis en las transformaciones producidas al interior del principio de la selección de saberes del área de civismo en la escuela secundaria de Córdoba, en el período comprendido entre 1983-2016. La relevancia de considerar analíticamente las transformaciones curriculares producidas en las últimas cuatro décadas radica en que ellas operan como matriz sobre la cual el Estado construye sus demandas de relación con el saber hacia la docencia, las editoriales organizan sus propuestas de manuales escolares, se estructuran las ofertas estatales y privadas de formación docente inicial y continua, y las escuelas organizan su trabajo pedagógico-curricular.

Palabras claves: escuela secundaria, currículum, civismo, región curricular, relación con el saber.

Abstract: Since the return of democracy there have been several curricular transformations both at national and provincial levels. Those transformations involved modifications of content, teaching perspectives, as well as names of subjects. A less studied issue in this matter refers to the always complex and often contradictory processes of institutionalization of curricular policies. That is, the ways in which prescriptions about what and how to teach guide and regulate (as well as the force with which they do so) teaching practices. In this work, we seek an approach to this problem, focusing our analysis on the transformations produced within the principle of the selection of knowledge in the area of Civics in the secondary school of Córdoba in the period between 1983-2016. The

Recibido:
25/06/2021
Aceptado:
13/10/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Magíster en Investigación Educativa (CEA- Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba en Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC). Argentina.

gutierrezg61@yahoo.com.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina. Investigadora (Universidad Nacional de Córdoba). Argentina.

Dan_taborda@hotmail.com

relevance of analytically considering the curricular transformations produced in the last four decades lies in the fact that they operate as a matrix on which the State builds its demands for relation to knowledge towards teaching, publishers organize their proposals for school manuals, and structure the State and private offers of initial and continuous teacher training and schools organize their pedagogical-curricular work.

Keywords: secondary school, curriculum, civics, curricular region, relationship with knowledge.

Introducción

En este trabajo procuramos una aproximación a las transformaciones curriculares en el área de civismo de la escuela secundaria entre 1983 y 2020, a partir de resultados parciales de un proyecto de investigación en curso denominado: ‘Regulaciones de la relación con el saber en la secundaria estatal de Córdoba: análisis de los nexos entre las reformulaciones curriculares recientes y las estrategias estatales orientadas a su institucionalización’. Centramos nuestro análisis en el área de civismo, e incluimos en ella al conjunto de asignaturas que tienen como función central el abordaje de contenidos relativos a formación ciudadana que han tenido múltiples denominaciones: Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadanía, Formación Ética y Humanidad, así como, y más recientemente, Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Política.

La relevancia de considerar analíticamente las transformaciones curriculares producidas en las últimas cuatro décadas radica en que ellas operan como matriz sobre la cual el Estado construye sus demandas de relación con el saber hacia la docencia, las editoriales organizan sus propuestas de manuales escolares, se estructuran las ofertas estatales y privadas de formación docente inicial y continua y las escuelas organizan su trabajo pedagógico-curricular. Proponemos, en este marco, dos hipótesis. La primera señala que la referencia principal para la selección de saberes a enseñar no remite a un corpus científico, como en el caso de matemática y física, por ejemplo, sino más bien, al orden político social deseable. Complementariamente, la segunda hipótesis, sostiene que el civismo se configura como una región curricular¹ donde los saberes y las disciplinas de referencia

¹ Bernstein. B. (1996) señala que “Las regiones constituyen el medio de contacto entre disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posibles” (p. 81). Entre los ejemplos que propone para ello se encuentran las ingenierías, la medicina y las ciencias empresariales. Según Bernstein, “dependiendo del principio recontextualizador y de su base social, una región estará integrada por unas u otras disciplinas” (p. 81). Así, por ejemplo, los diseños curriculares de 1997 surgidos de lo propuesto por la Ley Federal de Educación, proponían contenidos que implicaban saberes vin-

varían en función del principio recontextualizador. Finalmente, se presentan una serie de implicancias de las hipótesis propuestas que, en conjunto, contribuyen a comprender las complejidades presentes en los procesos de institucionalización de las políticas curriculares vinculadas con el civismo.

Escuela secundaria, transformaciones curriculares y civismo

La escuela secundaria es el tramo de escolaridad que mayor complejidad presenta actualmente. Esto se debe, en gran parte, a que en ella coexisten lógicas provenientes de su matriz enciclopedista y selectiva reflejadas en su modelo de organización escolar y fragmentación curricular que privilegiaron históricamente formas individualistas de trabajo y relación con el saber, con nuevas demandas sobre su función asentadas en el principio de la educación como derecho. Desde estas últimas se promovieron e insertaron, durante las últimas décadas, nuevos sentidos sobre la escuela secundaria y la formación de las y los jóvenes, que alteraron modos tradicionales de abordar la relación con el saber, reconociendo las particularidades de los aprendizajes y desnaturalizando la organización graduada de la escolaridad, así como los tiempos y espacios para enseñar. Las transformaciones, tensiones y nuevos desafíos para la escuela secundaria se reflejan en su creciente obligatoriedad con las reformas de 1993 y 2006 (que incrementaron su heterogeneidad socio-cultural) y la emergencia de múltiples intentos de revisar la organización tradicional del trabajo docente, los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta y la preocupación porque las y los estudiantes, además de concluir la escuela, aprendan los saberes culturales establecidos como prioritarios en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los diseños curriculares jurisdiccionales.

Las definiciones de política curricular toman forma en regulaciones que prescriben y orientan qué, cómo, a quiénes enseñar y de qué modo evaluar. Estas definiciones se plasman en diseños y documentos curriculares que reflejan la formulación de proyectos político-educativos y constituyen una declaración de intenciones sobre el sentido formativo de las experiencias escolares que prefiguran trayectorias formativas de las y los estudiantes y puestos de trabajo docente.

culados con la ética y la psicología, mientras que los surgidos con la Ley de Educación Nacional se articulan con saberes provenientes de la sociología, la antropología y las ciencias políticas. Por su parte, los promovidos con la propuesta de Secundaria 2030 durante la presidencia de Macri, incorporan nociones como emprendurismo, mérito y responsabilidad.

Es en las políticas curriculares donde se producen articulaciones escasamente estudiadas entre escalas de los sistemas educativos, prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Entre las transformaciones producidas en la escolaridad secundaria se destacan, en el plano curricular con el establecimiento de los Lineamientos Políticos y Estratégico de la Educación Secundaria del Consejo Federal de Educación (2009)², la renovación de saberes a transmitir que implicaron procesos de reforma curricular en la mayoría de las provincias de nuestro país entre 2008-2015 y la revisión del régimen académico con la propuesta de secundaria 2030 durante el gobierno del presidente Macri. En Córdoba se produjo, en 2011, una reforma de los diseños curriculares vigentes desde el año 1997 y luego una renovación de los mismos en 2016³. Junto a ello, se han elaborado múltiples documentos curriculares entre los que se destacan Aprendizajes y Contenidos Fundamentales y las Separatas curriculares⁴ que procuran especificar prioridades en los criterios de selección curricular.

El civismo representa una cuestión relevante de estudiar porque tensiona la forma clásica en que se ha interpretado la relación entre formación ciudadana y configuración de las disciplinas escolares que atiendan dicha función desde la lógica epistémica y no escolar. Realizamos esta diferenciación porque la ciudadanía es objeto de trabajo en dos planos diferentes: en el primero, se corresponde con la función de la escuela representada por la relación entre un tiempo, un espacio y un conjunto de saberes específicos reflejados en múltiples espacios curriculares. El segundo de ellos, se corresponde a saberes específicos que, organizados en espacios curriculares, trabajan sobre contenidos de ciudadanía como los relativos al funcionamiento de las instituciones, los derechos políticos, las formas de participación y resolución de diferencias, etc.

Según Englund (2015), dentro de la tradición reconceptualista, en la nueva sociología de la educación, "(...) Goodson (1983, 1988) y Popkewitz (1987) demostraron

2 Consejo Federal de Educación, octubre de 2019, versión final: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>

3 El mismo se plasmó en un nuevo diseño denominado: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2011-2020. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec-v2.php#gsc.tab=0>

4 Separata Ciclo Básico y Orientado. Formación para la Vida y el Trabajo (2019): Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Separatas/Sep-Fvt.pdf>

en su investigación sobre la historia del diseño curricular de qué forma se legitimaron y mitologizaron las asignaturas escolares debido a su asociación con las disciplinas científicas” (p. 115). En este sentido, es posible sostener que el civismo encarna uno de los saberes fundantes de la escolaridad moderna. En él se condensan múltiples disputas sobre las representaciones de la política, la cultura, la moral pública y las memorias colectivas que curricularmente se definen como relevantes de enseñar y aprender en la escuela. Como señala Siede (2007), la formación de los ciudadanos es una preocupación recurrente en cada nueva ley de educación y en cada nuevo diseño curricular, así como en cada ciclo político. Así, por ejemplo, el estudio realizado por Porro-Ippolito (2003) sobre programas nacionales entre 1953-1993, permite apreciar cambios significativos en las denominaciones curriculares: Cultura Ciudadana (1953); Educación Democrática (1955); Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973); Formación Cívica (1976); Formación Moral y Cívica (1980); y Formación Ética y Ciudadana (1993). En todos los casos, la estabilidad curricular estuvo articulada con la estabilidad del orden de los procesos políticos.

Para el caso de la provincia de Córdoba, desde el retorno de la democracia se han elaborado tres marcos curriculares para la escuela secundaria en los años 1990, 1997 y 2011 (reactualizado en 2016). En ellos es posible advertir importantes variaciones en los principios de selección y clasificación curricular (Bernstein, 1996). No se trata ‘solo’ de contenidos que permanecen, salen del currículum o ingresan a él. Por el contrario, el análisis de lo ocurrido en torno al civismo permite apreciar tres cuestiones: el modo en que las preocupaciones de la política pública ingresan como objeto de enseñanza; disputas de campos disciplinares tan diversos como el jurídico, ético-moral, político, psicológico, sociológico, entre otros, por permanecer, sostener, incrementar su estatus o ingresar al currículum como saber de referencia; y la emergencia de nuevas perspectivas didáctico-pedagógicas donde se articulan las cuestiones anteriormente señaladas y que operan sobre los modos deseables de enseñar.

En Córdoba, las transformaciones curriculares producidas desde el retorno de la democracia en el área de civismo, se reflejan en el desarrollo e implementación piloto del diseño curricular del año 1990 y la implementación de nuevos diseños curriculares en 1997. Una década después, como consecuencia de los Lineamien-

tos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria en 2009⁵, se inicia un nuevo proceso de reforma curricular entre 2010-2011, que implicó la transformación de contenidos y denominación existentes desde 1997. Actualmente, es posible reconocer los siguientes espacios curriculares: Ciudadanía y Participación (primero y segundo año), Formación para la Vida y el Trabajo (tercero, cuarto, quinto y sexto año) y Ciudadanía y Política (sexto año). En dichos cambios se visualiza, con respecto al diseño de 1997, el ingreso de nuevas áreas de saber, pero también de nuevas preocupaciones y temáticas. De este modo, la formación ciudadana comienza a articularse con preocupaciones en torno a la participación, el trabajo y la política. Es posible apreciar, además, el sostenido incremento en el tiempo de escolarización del civismo como línea curricular: de estar solo en los tres primeros años en el diseño de 1990, a incluirse en todos los años desde 2011, con tres espacios curriculares diferentes que reflejan un nivel de especificidad ausente en los anteriores marcos curriculares. Frente a esta situación y reconociendo la variedad de saberes e intencionalidades movilizados en propuestas curriculares nacionales y provinciales, pasadas y presentes, puede reconocerse como denominador común la articulación de saberes de orden político, jurídico y culturales con eje en los modos de regulación de la vida social (Tabla 1). Es a esa unidad de sentido formativo común a la que hemos denominado civismo.

5 Los mismos se encuentran plasmados en el Consejo Federal de la Educación. Octubre de 2019, Resolución N° 84/09.

Tabla 1

Variación del civismo en las reformas curriculares de 1990-1997-2011 (que se sostienen en la renovación curricular de 2016-2020), para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba.

Diseño 1990				
Ciencias Sociales				
Historia	Geografía	Educación Cívica		
1 año	1 año	1 año		
2 año	2 año	2 año		
3 año	3 año	3 año		
Diseño 1997				
Ciencias Sociales		Formación Ética Ciudadana	Formación Ética y Humanidades	
Historia	Geografía		Geografía	
1 año	1 año	1 año	4º año	
2 año	2 año	2 año	5º año	4º Año
3 año	3 año	3 año		
Diseño 2011				
Ciencias Sociales		Geografía Historia	Historia Psicología	Ciudadanía y Política
Área Historia	Área Geografía			
1 año	2º año	3º y 4º año	5º año	6º Año
Ciudadanía y Participación		Formación para la Vida y el Trabajo		

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares de la provincia de Córdoba, años 1990-1997-2011-2016.

La (in)estabilidad de sentidos en la formación política de la escuela secundaria

Cada diseño curricular considerado en este trabajo da cuenta de preocupaciones políticas, sociales, pedagógicas y disciplinares diferentes que han operado como demandas y expectativas sobre los modos de relación con el saber que las y los docentes deberían sostener y, en ese sentido, como referencia para las políticas de formación docente inicial y continua, así como para los análisis sobre los aprendizajes construidos por las y los estudiantes. De esta manera, cuatro marcos curriculares con 37 años de diferencia implican, si se considera que la duración media de la carrera docente es de 30 años, que más de la mitad de las y los docentes cordobeses transitó por tres demandas curriculares distintas. Esta situación genera como interrogante conocer qué tipo de continuidades y rupturas se produjeron entre dichos marcos curriculares en lo referido a las relaciones con el saber demandadas hacia las y los docentes. Una aproximación general a las transformaciones curriculares al interior del civismo se logra al comparar varia-

ciones en los ejes u organizadores de contenidos por año de escolaridad en cada diseño curricular (Tabla 2).

Tabla 2

Ejes de contenidos en espacios de civismo de los diseños curriculares de 1990-1997-2011 (que se sostienen en la renovación curricular de 2016-2020), para la provincia de Córdoba

Educación Cívica en el diseño curricular de 1990					
Primer año	Segundo año	Tercer año			
<i>Escuela Familia Comunidad Municipios</i>	<i>Constitución Nacional y Provincial Libertad e Independencia Ciudadanía Cooperativismo y mutualismo</i>	<i>La Política La Democracia Los problemas de la sociedad actual Relaciones internacionales</i>			
Formación Ética y Ciudadana 1997			Formación Ética y Humanidades 1997		
Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto Año		
<i>El sujeto como unidad compleja e integrada al contexto social. La dimensión valorativa de la persona. La norma como reguladora de las necesidades humanas y los intereses sociales. Municipios.</i>	<i>El sujeto como unidad compleja e integradora al contexto social. La dimensión valorativa de la persona. La norma como reguladora de las necesidades humanas y los intereses sociales.</i>		<i>Los valores y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad personal. La organización jurídico-política y los modos de resolución de conflictos en la convivencia social. La realidad social y la búsqueda de un orden social más justo. El orden político y la construcción de los sistemas democráticos. La economía como elemento constitutivo de la dinámica social.</i>		
Ciudadanía y Participación 2011	Formación para la Vida y el Trabajo				Ciudadanía y Política
Primer y Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año	Sexto Año	Sexto Año
<i>Reflexión Ética. Construcción Histórica de las Identidades. Derechos y Participación. Intervención Sociocomunitaria.</i>	<i>Sujetos, Contextos e Inclusión.</i>	<i>Énfasis en intervención Sociocomunitaria.</i>	<i>Énfasis en horizontes vocacionales y sociocupacionales</i>	<i>Énfasis en prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo</i>	<i>Las Instituciones Sociales y Políticas. Los Derechos Humanos. La Participación Ciudadana.</i>

Fuente: *Elaboración propia en base a diseños curriculares de la provincia de Córdoba, años 1990-1997-2011-2016.*

La comparación del lugar del civismo en los diseños curriculares permite visualizar que en 1990 prevalecía una perspectiva tradicional de familia heterosexual constituida a partir de lazos biológicos o jurídicos. La noción de sociedad como categoría analítica organizadora de la formación ciudadana se encontraba subordinada a la de comunidad y el abordaje de las instituciones estatales se realizaba en una clave jurídico-normativa, donde quedaban ausentes referencias a categorías como poder, interés, participación (Ministerio de la Educación de la provincia de Córdoba, 1990). Prevalecía, además, un abordaje ‘aséptico’ sobre lo ocurrido durante la última dictadura militar, reflejado en eufemismos del tipo: ‘gobiernos de facto e interrupción constitucional’ en lugar de dictadura militar y omitiendo cuestiones de relevancia como las vinculadas con las desapariciones forzadas, las torturas y demás atrocidades ocurridas entre 1976-1983. Es interesante señalar que la ‘ciudadanía’ se presentaba como algo a lo que se llegaba, pero no como el punto de inicio fundante de la relación pedagógica. La herencia higienista se puede apreciar en el establecimiento de contenidos vinculados con la prevención de la salud, las adicciones, la ancianidad y la minoridad. De este modo, el diseño curricular de 1990 se caracteriza por proponer contenidos fácticos, con numerosas normativas y legislaciones como base y fundamento del orden social y con abordajes normativos de ciertas problemáticas vinculadas a la prevención de la salud. En la perspectiva didáctica prevalece lo que Kaufmann (2012) ha denominado modalidades transmisivas-receptivas, donde persiste el predominio de orientaciones que privilegian el desarrollo de textos verbales sobre los icónicos para el desarrollo de los contenidos.

El diseño curricular de 1997 presenta importantes transformaciones con respecto al de 1990. Por un lado, Educación Cívica deja de pertenecer al área de Ciencias Sociales y cambia su denominación por Formación Ética y Ciudadana y Formación Ética y Humanidades. Por otro lado, la perspectiva jurídica es desplazada en su centralidad por otra de carácter ético-normativo que privilegia una visión psicosocial de la formación ciudadana. De este modo, la preocupación central comienza a girar en torno a la relevancia de transmitir normas, reglas y derechos que permiten la convivencia ciudadana asentada en valores éticos de la ‘vida democrática’ que privilegian el autoconocimiento de los sujetos apelando, para ello, a una psicologización de las relaciones sociales. Otro cambio sustantivo se aprecia en la introducción como contenido de enseñanza de temas ausentes en el diseño curricular de 1990, como el derecho a la vida, el trabajo, los derechos (sociales y económicos), la dignidad humana y los modos de resolver conflictos en un marco de convivencia social. La secuenciación de contenidos continúa siendo

de lo cercano a lo lejano y de lo simple a lo complejo para cada uno de los años en que se presentan los contenidos de civismo (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 3-4).

El diseño de 1997, vigente durante 13 años, cristaliza la introducción de nuevos contenidos para enseñar, pero también de nuevas lógicas disciplinares y perspectivas pedagógicas: psicología, filosofía y aportes de la sociología se reflejan en nuevos contenidos articulados a disputas de sentido importantes relativas al aborto, la participación política, los derechos sociales y la problematización de un mundo cambiante en el marco de los procesos de globalización (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 3). En 2011 es reemplazado por un nuevo diseño curricular donde se producen profundos cambios al interior del civismo. El primero, se vincula al reemplazo de Formación Ética y Ciudadana y Formación Ética y Humanidades por Ciudadanía y Participación (en primer y segundo año), Formación para la Vida y el Trabajo (entre tercero y sexto) y Ciudadanía y Política (en sexto). El segundo cambio consiste en el incremento de tiempo curricular del civismo en la escolaridad secundaria, que está presente en todos los años con mayor variedad de espacios curriculares (tres en total). En este sentido, son nuevos y más los saberes sobre civismo introducidos en la escuela secundaria. Un tercer cambio consiste en la introducción de nuevas disciplinas como estructurantes del saber a enseñar: ciencia política y antropología, que se articulan con otras ya existentes, como psicología, filosofía, sociología y derecho. Es decir, el civismo pasa a configurarse como una región (Bernstein, 1996) conformada por múltiples disciplinas, que adquieren sentido en relación con nuevos temas y perspectivas de enseñanza.

Entre los nuevos temas introducidos se encuentran los relacionados con la diversidad social y cultural, que dan sustento a nuevos contenidos vinculados con la igualdad/desigualdad, el poder e interés, las identidades individuales, colectivas y de género, como construcciones histórico-culturales. De este modo, saberes tradicionales vinculados con la organización política de nuestra sociedad se mantienen desde un abordaje más amplio y complejo, e introducen sistemáticamente dimensiones históricas y relacionales para su tratamiento. Así, por ejemplo, en segundo año se introduce el:

“Reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios americanos y los procesos históricos de mestización e hibridación cultural. Lectura crítica de la pluralidad, expresiones culturales, cosmovisiones y

sistemas valorativos, generando espacios de convivencia y participación para la difusión y defensa de derechos identitarios. Análisis y valoración de las formas de resistencia y defensa de la dignidad generadas por parte de los grupos subordinados –poblaciones en situación de pobreza, migrantes y otros sectores excluidos- ante diferentes formas de prejuicio, maltrato y discriminación”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011-2015, p. 163)

Por otro lado, es importante señalar que temas/ejes que en los diseños curriculares de 1990 y 1997 se encontraban al interior de los espacios curriculares con abordajes formales o superficiales, se autonomizan y complejizan en el diseño actual. Esto se puede observar en Formación para la Vida y el Trabajo, donde anualmente se establece un eje organizador de contenidos y aprendizajes: sujetos, contextos e inclusión (tercer año), énfasis en intervención socio-comunitaria (cuarto año), énfasis en horizontes vocacionales y socio-ocupacionales (quinto año) y énfasis en prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo (sexto año).

Con el diseño curricular de 2011 emergen como saberes no disciplinares que atraviesan la formación al interior de los espacios de civismo, la reflexividad, la construcción de un pensamiento crítico y el desarrollo de experiencias de diálogo argumentativo. Esta transversalidad se articula con el desarrollo de múltiples formatos pedagógicos en los cuales es posible desarrollar los contenidos prescritos, como talleres, ateneos, módulos, observatorios, proyectos, trabajo de campo, laboratorios, asignaturas, seminarios, etc. Estos formatos, al mantener la organización por asignatura, dan lugar a modificaciones en los modos de evaluar, secuenciar contenidos y enseñar. Es decir, representan una profunda alteración de los modos tradicionales de pensar la enseñanza vigente en los diseños curriculares de 1990 y 1997.

El análisis realizado permite apreciar que, en los diseños curriculares implementados en la provincia de Córdoba en 1990, 1997, 2011 y 2016, se han producido profundas transformaciones epistémicas vinculadas tanto a conceptos y problemáticas abordadas, como a las disciplinas que conforman los espacios curriculares vinculados al civismo. Estas se han complementado con transformaciones en los saberes pedagógicos demandados para sostener el desarrollo de los contenidos prescriptos. En especial, es en el diseño de 2011 donde se promueven articulaciones entre conceptos, problemáticas y modos de enseñar, que demandan de una sólida formación tanto didáctica como en el campo de la organización política

nacional e internacional y las problemáticas sociales contemporáneas. Ambas cuestiones movilizan saberes que, a diferencia de los prescriptos en el diseño de 1990, no pueden alojarse en el campo de neutralidad axiológica. Por el contrario, los docentes se ven interpelados en el trabajo con saberes en los que se encuentran implicados por sus trayectorias no solo de formación sino también, de vida. Así, por ejemplo, trabajar sobre la Educación Sexual Integral, los Derechos Humanos, el pasado reciente y las desigualdades sociales y culturales, demanda a los docentes un trabajo indirecto sobre sus propias subjetividades.

Frente a esta situación y teniendo en cuenta que en la actualidad coexisten al interior del nivel secundario docentes que han transitado por los tres diseños curriculares, cabe preguntarse, por un lado, qué tipo de políticas y dispositivos de formación docente inicial y continua se han desarrollado para acompañar las profundas transformaciones en los saberes de referencia para enseñar, así como los modos en que los docentes se han ido apropiando de ellos.

Por otro lado, nos preguntamos hasta qué punto las diferencias existentes en los modos de relación con el saber propuestos en los espacios de civismo de la escuela secundaria son el reflejo de la coexistencia de diferentes matrices curriculares sobre las cuales los modos de intervención estatal han resultado insuficientes. Es por ello que consideramos relevante avanzar en estudios estructurales que procuren analizar las transformaciones del saber y los modos de trabajo que con respecto a él se generan, en el plano de las políticas educativas, los dispositivos de formación docentes y las prácticas de enseñanza.

Una aproximación a núcleos de análisis y problematización del civismo como región curricular

Las hipótesis presentadas en este artículo sostienen que la selección de saberes en el civismo no remite a un corpus científico estable, como en el caso de matemática y física, por ejemplo. Por el contrario, es preciso entenderlo como una región curricular donde los saberes disciplinares que lo integran varían según las intencionalidades político-formativas de la escolaridad. De este modo, el pasaje de una perspectiva jurídico-normativa (fines de los ochenta) a otra psicológica-moral (mediados de los noventa) y de ella a una político-cultural (desde 2011), no puede

interpretarse como un proceso evolutivo, sino más bien como las transformaciones en las funciones y sentidos otorgados a la escuela y la formación ciudadana en diferentes contextos históricos. Esta característica del civismo posee un conjunto de implicancias en diferentes planos y escalas del sistema educativo.

A continuación, nos interesa compartir algunas de ellas, entendiendo que se configuran como núcleos de posibles estudios sobre el civismo como región curricular, a modo de cierre y apertura a nuevos debates.

a) Si lo que da sentido e identidad curricular al civismo es una función política y no un objeto epistémico en cada proceso de cambio curricular, su alteración supone la transformación de los marcos de referencia disciplinares que orientarán su enseñanza. El trabajo de Porro-Ippolito (2003) da cuenta claramente de ello. Resulta interesante considerar las implicancias que posee en la construcción de cambios curriculares el trabajo sobre disposiciones que posibiliten instaurar nuevos valores y principios de transmisión. Podemos pensar las discusiones producidas en las escuelas con el establecimiento del pasado reciente como objeto de enseñanza o, actualmente, la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI). No se trata solo del cambio de contenidos a enseñar, sino también y fundamentalmente, de las disposiciones que frente a ellos poseen las y los docentes. Pasado reciente, derechos humanos y ESI condensan controversias sociales actuales que deben transformarse en objeto de transmisión, ya sea que quienes enseñan acuerden o no con su inclusión en el currículum escolar, con la perspectiva teórica dominante y con los modos de enseñanza estatalmente promovidos. Frente a esta situación se instala el dilema de cómo promover estatalmente la transmisión de saberes y valores que no necesariamente son reconocidos como legítimos por parte de quienes enseñan o que pueden generar controversias con estudiantes y familias.

b) La menor estabilidad de saberes disciplinares se traduce en una mayor variedad de perfiles docentes. A diferencia de la matemática o la física, que poseen objetos epistémicos delimitados y, por tanto, requieren de docentes formados en dicha especificidad, en el caso de civismo la formación puede ser mucho más general, porque para la enseñanza se demandan saberes más genéricos. Ello explica de algún modo que, en Córdoba, para los espacios de civismo se encuentran habilitados a enseñar psicólogos, comunicadores, pedagogos, contadores, trabajadores sociales, abogados, entre otros.

c) La heterogeneidad en las matrices formativas docentes se transforma en un obstáculo para la construcción de una mentalidad curricular común que oriente las opciones de enseñanza. En este sentido, si por un lado reconocemos que en el civismo se privilegia la función política a la identidad disciplinar, podemos asumir importantes tensiones con las y los docentes para sostener propuestas con las cuales pueden acordar o no⁶. Por otro lado, los marcos de referencia para conceptos similares (política, democracia, participación, pluralismo, etc.), se encuentran anclados a tradiciones y campos disciplinares muy diferentes entre sí, y producen múltiples modos de lectura e interpretación de los documentos curriculares vigentes. En tercer lugar, a diferencia de asignaturas con identidades disciplinares fuertes (matemática, física, química, etc.) donde los espacios de formación son relativamente reducidos, en el caso de las asignaturas pertenecientes a civismo se presenta una alta heterogeneidad de instituciones formadoras, muchas de ellas sin pertenecer a profesorados (como en los casos de comunicadores, contadores, abogados, etc.). En conjunto, estas cuestiones producen una alta heterogeneidad en las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de los sentidos propuestos por las políticas curriculares y configuran, de este modo, una pluralidad y diversificación de sentidos mucho más amplia que en áreas como las ciencias naturales, la literatura y la matemática, entre otras.

d) La producción editorial en torno a cuestiones curriculares del civismo se habría producido por dos cuestiones: por un lado, la pérdida de centralidad de ciertos saberes frente a cada cambio curricular, que genera la necesidad de nuevos textos; y, por el otro, la necesidad de construir referencias comunes para formaciones disciplinares tan heterogéneas. En este sentido, se encuentra aquí un área de vacancia en estudios curriculares que, además de analizar las perspectivas movilizadas en libros de textos (sobre lo cual existen numerosos e importantes trabajos), se interrogue sobre sus relaciones con la composición disciplinar del cuerpo docente que debe sostener dichos saberes.

e) Un aspecto necesario de diferenciar consiste en la función escolar relativa a la formación ciudadana y el papel de los espacios curriculares vinculados con el civismo. Así, por ejemplo, es posible reconocer numerosos estudios que plantean

⁶ Pensemos aquí en formas de interpretar las desigualdades, posiciones ante contenidos como Educación Sexual Integral, análisis del pasado reciente, reconocimiento de la igualdad estudiantil en procesos de participación institucional, mediante los Acuerdos Escolares de Convivencia, entre otros posibles.

como finalidades centrales de la educación: formar ciudadanos comprometidos con valores, actitudes y comportamientos democráticos. Creemos necesario, sin embargo, detenerse y considerar que dichos valores (los democráticos, en este caso) no son estáticos; ergo, cuando cambian los modelos de entender lo democrático, cambian los marcos de referencia para la selección de contenidos curriculares. Pensar esta cuestión posibilita poner un matiz a cierta tendencia de universalización de posiciones, valores y puntos de vista que son circunstanciales con respecto a un marco histórico y social determinado. Colabora en este resguardo tener presente el tercer principio de justicia curricular de Conell (1999) que alude a la igualdad -y con ella podríamos decir también la justicia y la democracia-, como producciones históricas y contingentes.

f) Existe cierta vaguedad necesaria de disminuir en las funciones asignadas a espacios curriculares vinculados con el civismo. En especial, porque estos suelen confundirse con funciones que son propias de la escuela en su conjunto. Así, por ejemplo, Monserrat Casas (2003) señala que la educación se centra en

(...) la formación de la personalidad, basada en la convicción democrática, que entiende la diversidad y el derecho a la diferencia como una riqueza cultural y social, y rechaza la desigualdad como una fuente de injusticia social. Es decir, con un sistema de valores, actitudes y comportamientos que eduque para el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la equidad.

Planteos de este tipo parecen confundir lo que son funciones comunes a la escolaridad con los sentidos particulares que asumen sus espacios curriculares. El planteo, en este caso de Monserrat Casas, es tan válido y necesario en la enseñanza de la Física como, en el caso de Córdoba, en la materia de Ciudadanía y Participación. El asunto sería poder dilucidar sobre una función común, qué tipo de saberes similares y diferenciales deben movilizarse en cada caso.

g) La vaguedad de sentidos se traslada a la especificidad de los saberes. Retomando nuevamente el texto de Monserrat Casas, vemos el siguiente planteo:

(...) la primera finalidad de la formación escolar para la ciudadanía democrática es poner al alumnado en contacto con el saber científico para que sea capaz de analizar, interpretar y relativizar el conocimiento, de

manera que sepa analizar y seleccionar críticamente los múltiples flujos informativos. El saber es múltiple, cambiante y con fecha de caducidad, lo que implica que la enseñanza se oriente más hacia el dominio de instrumentos que permita al estudiante aprender y actualizar sus conocimientos a lo largo de toda la vida que hacia la acumulación de saberes que están condenados a convertirse en caducos y obsoletos en un futuro no muy lejano.

Frente a este planteo, cabe señalar que no queda resuelto aquí la cuestión relativa a qué saberes relativos al civismo deben aprender las y los estudiantes para poder 'dominar' 'instrumentos' de funcionamiento genéricos. Es decir, existen ciertas formulaciones que, referenciándose en discursos sobre 'capacidades' y 'competencias', diluyen la referencia a los saberes específicos de enseñanza, que son condición necesaria para el aprendizaje de ciertas formas de actuación.

h) Como región, el civismo se articula con segmentos de saber curricular pertenecientes a historia y geografía, pero suelen ser los estudiantes quienes deben producir dichas articulaciones y no las políticas curriculares, institucionales o didácticas. Así, por ejemplo, en los análisis sobre ciudadanía y migraciones, la consideración de las identidades nacionales como algo propio sin relación con las influencias de corrientes migratorias de países limítrofes, es solidaria a la construcción de un 'otro' distinto, sobre el cual muchas veces se construyen prácticas de discriminación que deberían poder trabajarse en espacios como los de Ciudadanía y Participación, al promover formas respetuosas de relación social. Si bien es cierto que en propuestas recientes como la construcción de temas transversales o la promoción del trabajo entre asignaturas con el Nuevo Régimen Académico se intenta atender esta situación, una parte importante de la construcción de articulaciones de sentidos queda depositada en las y los estudiantes.

Entendemos que el análisis presentado contribuye a problematizar el lugar del saber en los procesos de cambio curricular y atiende sus implicancias con relación a las variaciones en las demandas estatales, las condiciones de heterogeneidad en la recepción/apropiación por parte de las y los docentes, las políticas de elaboración de textos y las diferenciaciones entre sentidos y funciones del civismo pensados como finalidad escolar y espacio curricular.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Connell, R. W. (1999). La justicia curricular. En *Escuelas y justicia social*. Morata. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Englund, T. (2015). ¿Hacia un enfoque deliberativo del diseño curricular? *Revista de Educación* 295. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cbce-3dd7-c492-4da7-8248-b18a0ca7915d/re29504-pdf.pdf>
- Kaufmann, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos (1983-1986). En *Textos Escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia* (p. 75). <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4188>
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (1990). Fundamentación Anteproyecto Lineamientos curriculares. Ciclo Básico Común. Nivel medio.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (1997). Diseño Curricular Ciclo Básico Unificado. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. (2011-2015).
- Diseño Curricular Ciclo Básico de la educación secundaria. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Monserrat Casas Vilalta. (2003). *Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449168>
- Porro-Ippolito (2003). *Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)*. 6º Congreso de Ciencia Política de la Sociedad de Análisis Político. Rosario.
- Siede, I. (2007). La Función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum en Schujman G. y Siede I. (Comp.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique.

Cita sugerida: Gutierrez, G. y Taborda, D. (2021). Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo de la provincia de Córdoba (1983-2020). *Investiga+*, 4(4), 118-146. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf