



Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires

The Nuclei of Priority Learning, tensions and dilemmas in the Curricular Designs in Ethics and Citizen Education of the Buenos Aires province and the Autonomous City of Buenos Aires

MAZZOLA, Florencia Clara¹

EIROS SCOPP, Analía²

Mazzola, F. C. y Eiros Scopp, A. (2019). Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios tensiones y dilemas en los Diseños Curriculares en Formación Ética y Ciudadana de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELAPAE*, (10), pp. 68-81.

Resumen

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 establece la necesidad de acordar una política educativa que permita la unidad nacional, al tiempo que respete las particularidades de cada jurisdicción. Para ello, el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución N° 84/09 determina la necesidad de concertar a nivel federal criterios comunes en torno a la educación en el nivel medio, instrumentando a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que deberán incorporarse en los Diseños Curriculares de cada jurisdicción. El objetivo de este trabajo es comparar la cristalización de los NAP aprobados mediante resolución 141/11 y anexo, en la asignatura Formación Ética y Ciudadana de los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de un estudio indagatorio - descriptivo. Para llevar a cabo dicho objetivo utilizaremos las fases del método propuestas por Ferrer en su texto "La educación comparada actual" (2002): Fase 1: Pre descriptiva, Fase 2: Descriptiva, Fase 3: Interpretativa, Fase 4: Yuxtaposición, Fase 5: Comparativa y Fase 6: Prospectiva. Nuestro interés por el tema responde a la necesidad de establecer tensiones y dilemas entre los Diseños Curriculares en relación a los NAP, al compás de reflexionar acerca de cuál es el ejercicio de la ciudadanía que está presente en estos núcleos de aprendizaje.

Palabras clave: Nivel Medio/ NAP/ Diseño Curricular/ Jurisdicción/ Formación Ética y Ciudadana.

Abstract

National Education Law No. 26.206/06 establishes the need to agree on an education policy that allows national unity, at the time that respects the particularities of each jurisdiction. For this reason, the Federal Council of Education through resolution No. 84/09 determines the need to arrange at the federal level, common criteria around the medium level education, implemented from the Nuclei of Priority Learning

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) / florenciamazzola1985@gmail.com

² Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) / analiaeiros@yahoo.com.ar

(NPL) that must be incorporated into the Curricular Designs of each jurisdiction. The aim of this study is to compare the crystallization of the NPL approved by resolution No. 141/11 and annex, in the subject Ethics and Citizen Education of the Curricular designs from the Buenos Aires province and the Autonomous City of Buenos Aires through an investigative study - descriptive. To carry out this objective we will use phases from the method proposed by Ferrer in the text "The current comparative education" (2002): Phase 1: Pre-descriptive, Phase 2: Descriptive, Phase 3: Interpretative, Phase 4: Juxtaposition, Phase 5: Comparative and Phase 6: Foresight. Our interest in the subject responds to the need to establish tensions and dilemmas between the Curricular Designs in relation to the NPL, in time to reflect on what is the exercise of citizenship that is present in these nuclei of learning.

Key words: Medium Level/NPL/ Curricular Design/ Jurisdiction/ Ethics and Citizen Education.

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro de la Maestría en Política y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en relación a la propuesta temática del VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Por un lado, intenta sintetizar algunos debates desarrollados en el Seminario Política y Sistemas Educativos: Perspectiva Histórica y Comparada, y por el otro, constituye un intento de analizar el impacto de las políticas curriculares nacionales en los Diseños Curriculares de Formación Ética y Ciudadana de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

En etapas sucesivas entre el 2004 y el 2011 fueron aprobados, en sesiones del Consejo Federal de Educación, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP). Este proceso estuvo atravesado por la sanción de la Ley de Educación Nacional número 26.206 en el 2006, que ha modificado la estructura del Sistema Educativo Nacional Argentino.

El objetivo de esta reforma ha sido garantizar condiciones de igualdad educativa “construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela” (Resolución CFE N° 225/04, Anexo, p. 4.), teniendo como horizonte que todos los sujetos que habitan en el territorio argentino alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación geográfica, al mismo tiempo que respeten las particularidades de cada jurisdicción. En este sentido los NAP constituyen saberes seleccionados que organizan y orientan la construcción de conocimientos sobre la base de las realidades cotidianas de la escuela.

El objetivo del presente trabajo es analizar cómo se cristalizan los NAP de la asignatura Formación Ética y Ciudadana³ en los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La hipótesis que guía nuestro trabajo parte de pensar *si los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA cristalizan los lineamientos planteados en los NAP, en cumplimiento con la Resolución 141/11: “Que las jurisdicciones tienen la autonomía necesaria para disponer formatos y tiempos para la enseñanza de los NAP’s concertados, conforme la realidad de sus sistemas educativos y normativas jurisdiccionales correspondientes al nivel y ciclo”* (p. 2).

Para ello, utilizamos la metodología cualitativa y realizamos un estudio descriptivo que retoma las fases propuesta por Ferrer en su texto “La educación comparada actual” (2002) y que, por otro lado, tiene en cuenta las dimensiones propuestas en el cubo multiniveles de Bray y Thomas.

Indagamos cómo cada uno de estos diseños poseen una idea de ciudadano/a particular, y cómo ésta se relacionan con los Diseños Curriculares de las jurisdicciones analizadas y su cristalización en los NAP.

El trabajo se encuentra dividido en los siguientes apartados: en primer lugar realizamos una descripción del proceso histórico que ha atravesado la educación comparada (Fase 1: Pre-descriptiva), luego analizamos el currículum como construcción social y espacio de disputa y construcción política, teniendo en cuenta las normativas y resoluciones en las que se enmarca (Fase 2: descriptiva); en un tercer momento describimos y analizamos los Diseños Curriculares de la asignatura Formación Ética y Ciudadana de los casos seleccionados (Fase 3: interpretativa); esto nos permite realizar una confrontación y comparación de los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA (Fase 4: yuxtaposición) y finalmente, a partir de la comparación de cada uno de los Diseños en relación a los NAP, realizamos una conclusión del trabajo evidenciando los resultados de nuestra hipótesis (Fase 5: comparación).

Marco teórico y metodológico.

³ Cabe aclarar que la asignatura en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires dicha materia se denomina “Construcción de Ciudadanía”.

La educación comparada ha atravesado grandes cambios desde sus comienzos, siguiendo las etapas que señalan Noah y Eckstein, podemos distinguir cinco fases (Bray, Adamson y Mason, 2010, p. 27). La primera de ellas retoma las narraciones realizadas por viajeros, las cuales describen instituciones y prácticas que se llevaban a cabo en el extranjero sobre las diferentes formas de *educar a la niñez*. La segunda fase, que inicia a principios del siglo XIX, ha sido la de transposición, la cual se vincula con la tercera fase que busca la cooperación internacional a partir de un trabajo enciclopédico.

A partir del siglo XX podemos distinguir una cuarta etapa, “que intentó identificar las corrientes y factores que conformaron sistemas educativos nacionales” (Bray et al, 2010, p. 27) y una última etapa, en la que se busca enriquecer el campo de las ciencias sociales a partir del establecimiento de relaciones entre la sociedad y la educación (Bray, et al, 2010). En esta última, es que encontramos diferentes debates y discusiones acerca de la metodología del campo de la educación comparada.

La educación comparada antes de 1960 buscaba identificar diferencias contextuales y similitudes entre sus casos (Raivola, 1990, p. 1), llevando adelante estudios transnacionales.

Los métodos comparativos han sufrido una transformación importante en las últimas décadas. El estudio comparativo al interior de los países ha comenzado a ser visto como posible de ser llevado adelante “la metodología del estudio de caso, y la comparación, ya no son vistas como mutuamente excluyentes. El método de la comparación ha tenido un resurgimiento importante en forma de comparación contextual” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 1). Se trata de concebir a la comparación como una herramienta que puede dar a entender el contexto y que no requiere abstraerse.

En sintonía con este resurgimiento, el aporte del análisis multiniveles de Bray y Thomas permite realizar una comparación que toma en cuenta los niveles geográficos de localización, los grupos demográficos y los aspectos de la educación a ser analizados (Bray et al, 2010).

En este sentido, podemos realizar un análisis contemplando los diferentes niveles que están involucrados en las reformas de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones. Esto permite sistematizar la propuesta a partir de la aplicación del Cubo de Bray (Bray et al, 2010, p. 33):

- Nivel Geográfico de localización: Estados/Provincias (Argentina/CABA y Provincia de Buenos Aires).
- Aspectos de la Educación: Currículum (Diseños Curriculares).
- Grupos: Población parcial (Ciclo Básico de Educación secundaria).

Carney “también utiliza el método comparativo para recontextualizar, en lugar de descontextualizar, y rompe con el legado del nacionalismo metodológico implícito en las comparaciones transnacionales, abriendo nuestro campo a importantes nuevos caminos de investigación” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 2).

Para el presente estudio analizaremos las tensiones y dilemas que se presentan en cómo se cristalizan los NAP en los diseños curriculares de las jurisdicciones seleccionadas. Nuestro interés académico sobre el tema se relaciona, siguiendo a Bray, con la comprensión de los sistemas educativos y procesos que suceden en el contexto de la Ley Nacional de Educación en nuestro país.

Por otro lado, Raivola (1990) nos indica que el propósito de la comparación no tiene como único fin el construir una teoría explicativa sino que en algunos casos, la construcción de los marcos de referencia permite la comparación, pues permite generar relaciones entre observaciones diferentes: “las unidades que han sido comparadas pueden ser descritas fructíferamente mediante las variables comparativas, que de acuerdo con Nurmi configuran los *criterios de equivalencia* para la clasificación de los fenómenos” (1990, p. 2).

En sintonía con el análisis de Raivola (1990), nuestro propósito es realizar una *descripción* de los Diseños Curriculares de Formación Ética y Ciudadana en Provincia de Buenos Aires y CABA, que permita generar equivalencias a partir de las cuales será posible una “comparación preliminar que es el primer paso en la construcción de una teoría” (1990, p. 2). De esta manera podemos construir conceptos que nos permitan clasificar y ordenar los fenómenos observados.

El Currículum como construcción social. El Diseño curricular a partir de los NAP.

"El currículum y los procesos de su generación a nivel nacional son resultado de un enorme proceso de reflexión como de construcción política: vuelta de un orden social y su sistema educativo sobre sus pasos, y discusión y decisión sobre sus valores e identidad. Al mismo tiempo, competencia y disputa por el poder de transmitir escolarmente tal visión y valores. En el acto esencial de elegir y articular que se transmite a cada nueva generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir. El currículum está así en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden social es y lo que quiere ser. Es por esto que ninguna de las dimensiones de la educación es más directamente política".

Cristián Cox (2006, p. 2).

Uno de los problemas centrales señalados por Goodson (2003) es que el currículum escrito aparece como "neutral" y no como proceso de construcción social.

Según él, esto se debe entre otras cuestiones a su utilización como fuente, a partir de lo cual se lo acepta como algo dado e inevitable y se naturaliza su carácter prescriptivo. Sin embargo, el currículum "proclama y apuntala a la vez ciertas intenciones básicas de la enseñanza cuando se pone en práctica en estructuras e instituciones (...) El currículum escrito nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno" (Goodson, 2003, p. 46). Se trata pues de una guía acerca de la estructura institucionalizada de la enseñanza.

Es en este sentido que su estudio debe proporcionar ideas acerca de la enseñanza pues su definición es parte de la historia y por lo tanto debe "fundarse en una comprensión de la historia social y económica general de la época, como lo indican la preponderancia actual de los 'mercados', la privatización y la globalización" (Goodson, 2003, p. 46).

El análisis de este currículum escrito permitirá comprender influencias e intereses a nivel preactivo, al tiempo que permitirá dilucidar los valores y objetivos que aparecen presentes a nivel de la enseñanza. El origen mismo del concepto de currículum estuvo, y aún hoy, está asociado a la "preocupación por dirigir y controlar las actividades de los docentes y alumnos en el aula" (Goodson, 2003, p. 53). Esto explica por qué el currículum escrito se transforma en "un campo de batalla fundamental en el que el futuro y la vida de generaciones de alumnos se verían afectados de una manera crucial" (Goodson, 2003, p. 57).

Es en este sentido que Martín Ortega Elena (1998) afirma: "diseñar un currículum debe ser ante todo una reflexión acerca del tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar" (p. 32). Por esto es fundamental referirse a los rasgos principales del currículum, los cuales se deben siempre a una determinada manera de entender la función de la educación, del desarrollo y del aprendizaje. Podemos, por tanto afirmar que los Diseños Curriculares son documentos oficiales destinados a regular los contenidos escolares a enseñarse en los diferentes niveles de la educación de cada jurisdicción.

En un contexto de políticas estatales de *contrarreforma* iniciadas en el campo social en el 2003, se emprende un período de protección social, en oposición a aquellas aplicadas entre los años 1989 – 2001 en América Latina y Argentina en particular (Danani y Hintze, 2010, p. 21), se aprueba en el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) en nuestro país.

En dicha ley, en cuyo artículo 5, se establece que el Estado Nacional es quien establecerá los lineamientos y el control de las políticas educativas a los fines de lograr una unidad nacional, al mismo tiempo que se promueve el respeto de las particularidades provinciales y locales (p. 1). Para ello, especifica en dicha ley, en su artículo 32 que:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional. (LEN 26.206, 2006:7).

Para llevar adelante esta reforma, la ley mencionada, establece en el art. 31: “La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (p. 7).

Nuestro trabajo se centrará en la descripción del ciclo básico, porque permite la construcción de *equivalencias*, dado que esto corresponde a una formación a nivel nacional que tiene como característica común que todos deben tener los mismos lineamientos de base.

Resoluciones que evidencian la construcción de sentido: NAP, diseños y ciudadanía.

En el año 2004, comienzan a establecerse acuerdos que quedarán aprobados en la Resolución del CFE 214/04:

(...) la identificación de núcleos de aprendizajes prioritarios (que) indican lo que se debe enseñar en un año y/o ciclo escolar. Si se acuerda que el aprendizaje no es algo que “se tiene o no se tiene”, como posesión acabada, sino que es un proceso que cada sujeto realiza de un modo propio y singular, se hace necesario anticipar efectos no deseados, en torno a la función que debería cumplir esta identificación. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 12).

Según lo expresado en los acuerdos sobre los NAP en la Resolución 225/04:

Un núcleo de aprendizaje prioritario en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (Anexo I, p. 6).

Por ello, podemos entender que los saberes que se desarrollen en cualquier lugar del territorio argentino sean equivalentes y al mismo tiempo puedan situarse dentro de las realidades de cada jurisdicción.

Que las Resoluciones CFE Nros. 84/09, 93/09 y 191/12 aprobaron los documentos “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, las “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria” y el “Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria”, respectivamente;

En la Resolución CFE 141/11 en su artículo 1 aprueba:

(...) los núcleos de aprendizaje prioritarios para 1º y 2º o 2º y 3º año de la educación secundaria (en concordancia con la duración primaria), de las áreas de educación artística, educación física, educación tecnológica y en formación ética y ciudadana. (p. 2).

Asimismo, en la Resolución 182/12, artículo 2:

Aprobar la modificación de los núcleos de aprendizajes prioritarios del área de Ciencias Sociales para el 7mo año de la educación Primaria y 1ro y 2do año de la educación secundaria (según corresponda, en concordancia con la duración de la educación primaria y secundaria en cada jurisdicción), que como anexo 1 forman parte integrante de la presente resolución. (p. 3).

Nuestro objetivo es comparar los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA y analizar hasta qué punto se cumple o no, con el objetivo de la Resolución 84/09 donde se establece que

(...) las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales deben dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario a través de la concertación federal de criterios compartidos, referidos a la propuesta de educación secundaria en su conjunto y a las metas comunes para la organización del nivel. (p. 3).

Éstos se deben llevar adelante a través de los NAP aprobados mediante Resolución 141/11 citada en los párrafos precedentes.

Cabe mencionar que los NAP para el ciclo básico de formación incluyen en el caso de CABA la formación de 7mo año de primaria, con un cuadernillo denominado “7mo año” en donde se presentan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes al 1er año que inician la secuencia de saberes priorizados para el ciclo básico en jurisdicciones con educación secundaria de 6 años como el caso de Provincia de Buenos Aires. Siendo los contenidos priorizados de Formación Ética y Ciudadana de 1er y 2do año de secundaria en CABA, los correspondientes a 2º y 3º en Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular: análisis e interpretación de casos.

Diseño curricular caso: Provincia de Buenos Aires:

Mediante Resolución 2496/07 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobó el Diseño Curricular de Educación Ciudadana de 1º y 2º para ser implementado a partir de 2008 y 3º para ser llevado adelante en el 2009, y que será materia de análisis en el presente apartado. En dicha resolución explicitan que este Diseño se enmarca en las resoluciones Nacionales, dentro de las cuales se encuentran los acuerdos del Consejo Federal de Educación, las leyes provinciales e internacionales (Resolución 2496/07, p. 8).

En el Diseño Curricular aprobado podemos analizar cuál es la concepción de ciudadano/a que utiliza para elaborar la propuesta curricular.

Por un lado, destaca la necesidad de reflexionar acerca de la concepción de “ciudadano aislado” en la cual el pasaje por la escuela resulta fundamental para su transformación en ciudadano/a. Por otro lado, y en relación a ello confronta con la idea de que la sociedad no existe como un statu quo, sino que es una sociedad en permanente conflicto en la cual el rol del ciudadano/a es activo/a, es decir que se ejercita la ciudadanía dentro de un entramado de social:

La ciudadanía se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones. (p. 13).

Por ello, la fundamentación del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires coloca a la escuela como un lugar privilegiado del escenario público, en donde se ponen en juego el encuentro intercultural que permite colocar a los jóvenes en su relación con otros como sujetos sociales y “(...) reconocer que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos/as respectivamente” (p. 14).

En sintonía con la fundamentación del Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, se desarrollarán los propósitos, contenidos y la gradualidad de la materia.

Los propósitos están dirigidos a la promoción de una ciudadanía activa basada en problematizar la realidad social de los/as estudiantes a través de proyectos que impliquen transformar los saberes en conocimiento objetivado.

Los contenidos propuestos están basados en un enfoque de derechos (p. 22) a partir de allí incorpora la necesidad de pensar las prácticas de los sujetos, las formas de relación de los sujetos y el Estado, el ejercicio de la ciudadanía y el contexto en el cual se enmarcan. Para este diseño, en el tránsito por el

sistema educativo los/las jóvenes son sujetos de derechos: “Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía” (p. 12).

En relación a la gradualidad, es una asignatura no graduada, en la cual los/as estudiantes se agrupan en relación a sus intereses, preocupaciones y saberes, y no en relación a su año de escolaridad.

Este Diseño Curricular plantea una coherencia interna y externa en la práctica que se cristaliza en la modalidad que propone para llevarla adelante en el aula, como un “taller” acreditable y no como una asignatura promocionable.

Asimismo, la construcción de la ciudadanía propuesta se encontrarán en cada uno de los ámbitos⁴ que delimita el Diseño Curricular en el cual se abordarán los temas/intereses/problemas que tengan los/as estudiantes: ambiente; arte; comunicación y tecnologías de la información; Estado y política; Identidades y relaciones interculturales; recreación y deportes; salud, alimentación y drogas; sexualidad y género; y trabajo.

Definirán cuáles son los logros de enseñanza y aprendizaje que se esperan, define cuáles son los contenidos por proyecto, la bibliografía que sustenta los análisis de la sociedad, la ciudadanía y el ámbito escolar, sugiere orientaciones didácticas y el modo de evaluación.

En consonancia con la propuesta la evaluación es: “(...) sobre el proceso de trabajo conjunto, sobre el desempeño de los sujetos en relación con el proyecto y con el proceso colectivo” (p. 51). Para ello, establece criterios y momentos de la evaluación que varían de acuerdo al proyecto y a los recortes que se realicen en la práctica: un primer momento es de reflexión luego de la selección de la propuesta, tema o problema a abordar; un segundo momento, en la construcción del proyecto; un tercer momento en la mitad de la acciones para el mismo; un cuarto momento de acuerdo a lo que se pudo o no hacer, luego de los resultados concretos y un último momento de reflexión al finalizar el ciclo lectivo (p. 51 y 52). Para cada uno de estos momentos sugiere preguntas y formas de llevarlos adelante.

Es menester subrayar que la evaluación constituye para el Diseño Curricular analizado, un espacio que tiene como propósito evaluar el proceso y el resultado, el primero en relación a cómo las tareas llevadas adelante permiten o no, trascender e impactar en las prácticas cotidianas de los/as jóvenes y en segundo lugar a las prácticas concretas de participación ciudadana, que son capaces de incidir en los ámbitos concretos de interacción social.

Este Diseño plantea un proceso evaluativo en donde los evaluadores son los/as docentes y los/as jóvenes partícipes activos en cada uno de los proyectos.

Diseño Curricular caso: Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Mediante la Resolución MEGC-2014-1346 el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad aprueba el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria en el ámbito de la CABA conforme se detalla en el Anexo (IF- 014-03036476-DGPLED y IF-2014- 03038608-DGPLED), el cual será materia de análisis en el presente apartado. Este “será de aplicación gradual, a partir del Ciclo Lectivo 2014 en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que ingresen voluntariamente en el presente año, y, a partir del Ciclo Lectivo 2015, en el resto de las instituciones educativas” (p.10).

⁴ “Los proyectos se encuadrarán en ámbitos de construcción de ciudadanía. Se denomina ámbitos a los espacios sociales posibles de definir según intereses/temas/problemas del contexto sociocultural, sobre los cuales hay luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los sujetos, y donde se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Dicho en otros términos, son espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula”. p.41.

En la presentación de la asignatura Formación Ética y Ciudadana del Diseño Curricular de CABA se establece que la incorporación de la misma responde a los mandatos de la Ley Nacional de Educación en donde la formación de la ciudadanía es uno de los propósitos claves de la enseñanza secundaria y,

obedece al propósito de formar ciudadanos capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones, ser partícipes de la vida pública dotados de herramientas para comprender la realidad que los rodea y operar sobre ella, y ser cuidadosos de sí mismos y de los otros. (p. 267).

Esto se debe al concepto de ciudadanía del cual parte, que tiene sus orígenes en la construcción del Estado Nación:

que le otorga al sujeto un estatus jurídico, lo hace portador de derechos y refiere su identidad a la condición de ser miembro de un colectivo que coincide con el Estado nacional, bajo el supuesto de sociedad bien delimitada por fronteras geográficas, lingüísticas, étnicas y tradiciones. (p.267).

Será a partir de los procesos asociados a la globalización que se producirán cambios que,

(...) tienen consecuencias directas sobre los derechos de las personas y la concepción de ciudadanía; comprenden, entre otras cosas, la modificación de las estructuras territoriales, una redefinición del papel del Estado y la necesidad de definir y problematizar diferentes ámbitos de la ciudadanía que se diferencian por la pertenencia a la comunidad local, nacional, regional y global. En cada escala, se plantea la necesidad de pensar y definir lo común y lo particular, y la manera en que a partir del compromiso y la responsabilidad ciudadana se puede contribuir a la resolución de problemas tanto regionales como globales. (p.267).

Serán estos diferentes aspectos de las distintas escalas los que deberán ser abordados por la materia de Formación Ética y Ciudadana en la NES.

Esta posibilidad de desagregar los componentes de la Ciudadanía y su ejercicio, es lo que permitirá organizar los contenidos en ejes temáticos que reunirán “contenidos nodales, tales como Participación, Gobierno y Estado, Igualdad y diferencias, Cuidado de uno mismo y de los otros y Derechos, los que se despliegan en cada año con niveles crecientes de complejidad” (p.268). Señalando a partir de este grado creciente de complejidad de los contenidos, una gradualidad de los mismos. Se trata de realizar “un recorrido por los ejes y contenidos troncales que aborda las ideas más simples al comienzo y las va complejizando” (p.268).

La Resolución 1346/14 señala en el diseño aprobado que:

(...) se espera que la propuesta (...) se desarrolle en un abordaje contextualizado que permita a los alumnos establecer relaciones significativas entre los contenidos y problemáticas de su entorno inmediato y/o de carácter público. De este modo, se aspira a que se apropien de herramientas que posibiliten prácticas ciudadanas consistentes con los valores de la convivencia, la solidaridad, la igualdad, y la justicia. (p.268).

E indica que el trabajo a partir de problemas y situaciones que sean significativas para los alumnos “enriquece el aprendizaje de los mismos” (p.268).

A su vez “se espera que las clases sean algo más que un recitado de fórmulas legales, una serie de relatos de experiencias o intercambio de anécdotas y vivencias” (p. 268) y que reflejen saberes que construyan un ciudadano/a capaz de desarrollar su vida de modo respetuosa, responsable y creativa. Esto implica una idea en donde a partir de la práctica y del ejercicio de la ciudadanía se forme al sujeto como ciudadano/a.

Finalmente, señala la necesidad de un abordaje interdisciplinario pues la idea de ciudadanía es concebida como un espacio complejo que requiere “la coexistencia de múltiples perspectivas sobre un mismo tema o problema” (p.269). Será por tanto, a partir “del debate, el diálogo y la participación responsable” (p.269) que se buscará resolver las tensiones que surjan en relación a los distintos abordajes que puedan hacerse de los contenidos nodales de cada eje.

Señala a su vez, que las prácticas de enseñanza deben abordarse en relación al “núcleo de valores que se expresan en el programa, lo cual significa que las estrategias y las intervenciones del docente se realicen dentro del marco de respeto a la identidad de los alumnos, el fomento de la participación responsable, el compromiso, la cooperación y el reconocimiento a la diversidad” (p.269). La importancia de desarrollar en estas líneas las prácticas de enseñanza se sustenta en que tanto las modalidades de trabajo, como las formas de interacción constituyen “elementos formativos tan relevantes como la información o las temáticas que se aborden” (p.269).

Definirá los propósitos de enseñanza generales para la asignatura en el ciclo básico, y separa con claridad los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar en cada uno de los años en que se dicta la materia. No sugiere bibliografía específica. No obstante, señala ciertas orientaciones didácticas a partir de alcances y sugerencias para la enseñanzas al tiempo que busca un abordaje interdisciplinario de determinados contenidos que serán compartidos con tutoría y con Educación Sexual Integral (desde ahora ESI). Identifica para cada uno de los años distintas formas de conocimiento y técnicas que cobran particular relevancia, algunos de los cuales serán compartidos por diversas asignaturas. Finalmente, señala orientaciones generales para que cada profesor/a desarrolle un programa de evaluación. Indicando que dicho “programa de evaluación es una estructura compuesta por distintas instancias e instrumentos de evaluación que permiten evaluar aprendizajes diversos y atienden a los diferentes propósitos de la evaluación” (p.280), señalando a su vez, que el mismo debe diseñarse a partir de los objetivos anuales de la asignatura. Es debido a esto, que indica para cada año, cuál es el programa de evaluación que adquiere mayor relevancia”

Confrontación y comparación de los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA.

Cuadro con los diferentes componentes presentes en los Diseños Curriculares según las jurisdicciones analizadas

Componentes/Diseños.	Diseño Curricular Provincia de Buenos Aires.	Diseño Curricular Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Fundamentación	x	x
Logros/objetivos de aprendizaje	x	x
Logros/propósitos de enseñanza.	x	x
Contenidos graduados		x
Contenidos por proyecto.	x	
Bibliografía	x	
Orientaciones Didácticas	x	x
Evaluación	x	x
Acreditación	x	x
Promoción		x

Fuente de elaboración propia.

Podemos analizar que ambos Diseños Curriculares poseen una *fundamentación* de la materia, que se basa en una concepción determinada de la idea de ciudadanía. No obstante, mientras que para la Provincia de Buenos Aires se es ciudadano/a desde el momento en que se nace, siendo a partir de las prácticas y el ejercicio de las acciones concretas de ciudadanía que los sujetos incorporan herramientas para hacer un ejercicio efectivo y consciente de esta ciudadanía. En cambio, en CABA se habla de formar ciudadanos/as.

Creemos que es importante analizar las formas que tienen cada Diseño de denotar el rol de la asignatura Educación Ciudadana (Provincia de Buenos Aires) y Formación Ética y Ciudadana (CABA) para la *concepción de ciudadanía*.

Para ello, es necesario analizar la palabra y su sentido, debemos partir de la diferencia entre denotar y connotar; al denotar estamos describiendo una imagen, enumerando sus elementos y sus partes desde una perspectiva “objetiva”; connotar es ir más allá de esa imagen e intentar comprender su significado propio y específico, un significado que es más expresivo e incluso que apela a una determinada construcción de sentido cuyo carácter es histórico (Voloshinov, 1976).

En el Diseño de CABA se habla de formar⁵ ciudadanos/as, que connota la idea de crear algo que antes no existía, siendo un verbo transitivo. Debido a esto podemos concluir que en la concepción de ciudadanía del Diseño Curricular de CABA los sujetos se formarán como ciudadanos/as, en cambio en Provincia de Buenos Aires, hay una acepción diferente, el sujeto es ciudadano/a desde que nace y es a partir del ejercicio y las prácticas ciudadanas que incorpora herramientas para un ejercicio cada vez más efectivo de su ciudadanía, por ello, subraya la necesidad de partir del ciudadano/a activo/a. La palabra en tanto signo está inextricablemente unido a una situación determinada desde dentro de una estructura expresiva, en donde la palabra se relaciona en el contexto discursivo en el que se encierra (Eagleton, 2005, p. 251).

Es así como analizar un determinado diseño curricular con contenidos específicos, implica analizar las palabras empleadas, que evidencian una determinada construcción de sentido, que es histórica y por tanto propia a la sociedad en la que se instala y, en donde la palabra connota determinada acepción del concepto de ciudadanía en el cual se evidencia el sujeto del que parte y cuál es la sociedad que apunta construir.

En el Diseño de CABA la sociedad es entendida a partir del *statu quo* existente, en el cual deberá insertarse el sujeto como ciudadano/a, dentro de los conflictos dados; en cambio en Provincia de Buenos Aires, la sociedad es conflictiva y la ciudadanía implica transformación.

Por otro lado, en los dos Diseños Curriculares podemos observar que poseen *logros de enseñanza y aprendizaje*, que en CABA los primeros son generales a la materia y los segundos particulares de cada año, y en el Diseño de Provincia de Buenos Aires son en ambos casos generales, dado el abordaje por problemática/intereses/temas, que se trabajan en diferentes ámbitos.

Los contenidos en el caso de CABA son para cada año y en Provincia de Buenos Aires son para la asignatura en general. En este sentido, la cristalización de los NAP es diferente⁶, en CABA se trabaja cada NAP a partir de determinados ejes, y en cambio, en la Provincia de Buenos Aires se aborda de forma transversal a los proyectos.

La bibliografía utilizada para la fundamentación del Diseño Curricular está explicitada en el caso de Provincia de Buenos Aires, y no en el caso de CABA.

En ambos Diseños Curriculares encontramos *orientaciones didácticas*, en Provincia de Buenos Aires en cada uno de los ámbitos, y en CABA para cada año figuran los denominados “alcances y sugerencias para la enseñanza”.

La evaluación en cada uno de los Diseños Curriculares es acorde a la fundamentación y la propuesta de trabajo en clase; en Provincia de Buenos Aires se realiza a partir de criterios que se deben explicitar en los talleres y que poseen momentos en el transcurso del proyecto, desde su inicio hasta su conclusión; mientras que en CABA hay orientaciones generales para la evaluación, las cuales señalan una serie de recomendaciones para evaluar cada año.

⁵ Según la Real Academia Española, formar es: “dar forma a algo; Juntar y congregar personas o cosas, uniéndolas entre sí para que hagan aquellas un cuerpo y estas un todo”. Extraído de: <http://dle.rae.es/?id=IFIVvz0>, fecha de consulta 30/6/17.

⁶ Ver cuadro con los diferentes componentes presentes en los Diseños Curriculares según las jurisdicciones analizadas.

Finalmente, en relación a la *acreditación* ambos Diseños plantean que la asignatura es acreditable, sin embargo, para CABA es de *promoción* obligatoria y para Provincia de Buenos Aires no, lo cual se relaciona con la acepción de ciudadano/a de la que parten a pesar de que ambas entienden al ciudadano/a como sujeto de derecho y obligaciones.

Conclusión

Podemos concluir que los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires y CABA cumplen con los lineamientos planteados en los NAP, en cumplimiento con la Resolución CFE 141/11: *“Que las jurisdicciones tienen la autonomía necesaria para disponer formatos y tiempos para la enseñanza de los NAP’s concertados, conforme la realidad de sus sistemas educativos y normativas jurisdiccionales correspondientes al nivel y ciclo”* (p. 2.). En ambos casos, permite analizar a partir de los contenidos priorizados cuál es y cómo se espera que sea el ejercicio de la ciudadanía en el Estado Argentino. El cual está inserto en un contexto de Globalización que se relaciona con la idea del ciudadano/a como sujeto de derechos y obligaciones. No obstante, esta idea no supone una misma concepción de la ciudadanía.

Cada uno de estos diseños vislumbra una idea de ciudadano/a diferente que es a su vez lo que marca una distancia crucial entre los diseños curriculares de las jurisdicciones analizadas a partir de cómo cada una ha utilizado los NAP.

Bibliografía:

- Angulo Rasco, Félix J. (1994). *¿A qué llamamos curriculum?* Capítulo 1. Universidad de Málaga.
- Bray, M., Adamson, B. y M. Mason (eds) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Ed. Granica. Introducción y Cap. 1.
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- CIPECC (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10,1.
- Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Revista Propuesta Educativa*, 23.
- Danani, Cl. y Hintze, S. (2010). Reformas y contrarreformas de la protección social: la Seguridad Social en la Argentina en la Primera Década del Siglo. *Revista Reflexión Política*, 24, 18-29.
- Díaz Bariga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el curriculum y el trabajo en el aula*. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/download/61/120>.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación Ciudadana. *Revista Latinoamericana en Educación Ciudadana*, 7(10).
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación. Cap. 1 y 2.

Goodson, I. F. (2003). *Estudio del Currículum. Casos y Métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Iardecky, A. (2006). *Imposición del discurso curricular. Legados, experiencias y aprendizajes*. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

Lavia, P. C. (2015). *Políticas curriculares recientes. Un análisis comparado de cuatro jurisdicciones argentinas*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.

Martin Ortega, E. (1998). *El papel del currículum en la reforma educativa española*. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/36/R36_2.pd.

Ministerio de Educación Nacional, Consejo Federal de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación ética y Ciudadana, Ciclo Básico Educación Secundaria 1º y 2º, 2º y 3º*.

Noah, H. (1990). *Usos y abusos de la educación comparada*. En: P. Altbach y G. Kelly, *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.

Pedró, F. y Puig. I. (1988) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós. Pág. 125 a 183.

Raivola, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En: P. Altbach y G. Kelly, *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=IFIVvz0>

Sabao Domínguez, S. (2015). *Definiciones curriculares acerca del sujeto pedagógico, la cultura, la ciudadanía y los DDHH en los contenidos establecidos para la formación ética y ciudadana en los diseños curriculares de la educación secundaria obligatoria en Entre Ríos y Santa Fe*. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Nacional Formación del Profesorado", Mar del Plata.

Steiner-Khamsi (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3).

Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva.

Documentos:

Ley de Educación Nacional 26.206/06, 2006.

Resolución Consejo Federal de Educación 224/04 y anexo.

Resolución Consejo Federal de Educación 225/04 y anexo.

Resolución Consejo Federal de Educación Nº 84/09, 2009.

Resolución y anexo Consejo Federal de Educación Nº 141/11, 2011.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Consejo de la Magistratura. Editorial La Página S.A, 2010.

Resolución 2015-321-MEGC y Resolución 2015-1189-MEGC, Marco General del Diseño Curricular de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

Resolución 2496-07, Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1o a 3o año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Resolución N° 1346/MEGC/2014. Diseño Curricular de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciclo Básico, 2014.

Resolución N° 2496-07. Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires. ES, 2007.

Fecha de Recepción: 5/4/18

Fecha de Aceptación: 18/3/2019