

La formación ciudadana en el currículum bonaerense. El caso de Construcción de Ciudadanía

*Mariano Santos La Rosa**

*

Universidad Nacional
del Sur, Bahía Blanca,
Buenos Aires, Argentina.
marianosantos78@yahoo.
com.ar

Resumen

La formación de ciudadanos es reconocida como una de las principales finalidades formativas de la escuela secundaria y ha estado presente desde el inicio mismo del sistema educativo nacional. Sin embargo, la misma quedaba reducida exclusivamente a un plano normativo y sometida a los diversos vaivenes de la coyuntura política, en particular a partir de la segunda mitad del siglo XX. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la ciudadanía comenzó a ser pensada en la provincia de Buenos Aires no sólo para su ejercicio al finalizar la escolarización obligatoria, sino para ser ejercida dentro de la escuela, a partir de la implementación de un espacio curricular como Construcción de Ciudadanía que presenta características novedosas que tensionan con aspectos centrales de la gramática escolar y nos invita a reflexionar sobre las formas en que el nivel secundario ha impulsado la educación para la democracia y configurado espacios de participación real y activa.

Palabras Clave: Currículum, nivel secundario, construcción de ciudadanía, gramática escolar

Citizenship Education in the Buenos Aires Province Curriculum. The Case of Citizenship Construction

Abstract

The rise of the radical right, which took office in Argentina, has led to a re-evaluation of the role of citizenship education. The development of citizenship is recognized as one of the main educational objectives of secondary school and has been present since the very beginning of the national education system. However, it was reduced exclusively to a normative level and subject to the various ups and downs of the political situation, particularly since the second half of the 20th century. Following the passage of the National Education Law, citizenship in the Province of Buenos Aires began to be conceived not only as a means of exercising citizenship at the end of compulsory school-

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 74 – 87]

Recibido: 14/08/2025

Aceptado: 01/10/2025

ISSN 2796-9304

ling but also as a means of exercising it within the school system. This approach, based on the implementation of a curricular space such as Citizenship Construction, presents innovative characteristics that conflict with central aspects of school grammar and invites us to reflect on the ways in which the secondary level has promoted education for democracy and created spaces for real and active participation.

Keywords: Curriculum, secondary level, citizenship development, school grammar

Introducción

Desde el nacimiento mismo del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX, se ha planteado que una de las principales finalidades de la Historia escolar es la formación para el ejercicio de la ciudadanía. En las últimas tres décadas, dicha finalidad ha adquirido aún mayor relevancia en el contexto de renovación que han experimentado todas las disciplinas escolares en el nivel secundario, cada vez más centradas en el desarrollo de habilidades y saberes complejos, dejando de lado el tradicional enfoque enciclopedista decimonónico. En tal sentido, hoy en día existe un consenso generalizado en el marco de la didáctica específica de la Historia respecto de que su principal función es el desarrollo del pensamiento histórico. Esta definición pone en tensión aspectos centrales del código disciplinar de la historia escolar, categoría propuesta por Raimundo Cuesta Fernández (1997) para hacer referencia a las tradiciones de enseñanza asociadas a esta disciplina y que fueron configurándose a lo largo de más de cien años¹. Precisamente, un enfoque de enseñanza centrado en el desarrollo del pensamiento histórico contribuye a tensionar características centrales del código disciplinar y que resulta fundamental para la formación de ciudadanos del siglo XXI, alejados de las perspectivas chauvinistas y etnocéntricas presentes en el tradicional enfoque nacionalista de la historia escolar.

No obstante, la historia no es ni ha sido la única disciplina escolar a la que el currículum ha confiado la formación para la ciudadanía y, de hecho, la misma es mencionada recurrentemente en las finalidades formativas de la mayor parte de las asignaturas de la escuela secundaria. En tal sentido, resulta relevante

¹ Cuesta Fernández (1997) elabora el concepto de código disciplinar para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

preguntarse ¿en qué medida la escuela ha promovido y promueve la formación para la ciudadanía? Para ello consideramos necesario detenernos brevemente en las características que la “formación cívica” fue asumiendo desde fines del siglo XIX hasta el presente. En este trabajo, utilizamos la denominación formación cívica para referirnos a un tipo de propuesta curricular que primó durante todo el siglo XX, basado en una concepción limitada de ciudadanía y centrado en la adquisición de conocimientos sobre las instituciones políticas y sin posibilidad de ejercicio de prácticas democráticas en la escuela.

La formación ciudadana en el currículum argentino desde fines del siglo XIX

El devenir histórico de la formación ciudadana en el sistema educativo argentino da cuenta de la preocupación e importancia que siempre le fue asignada por el Estado argentino, expresada en políticas curriculares presentes desde el inicio mismo del sistema educativo nacional. Tal como señala Manelli (2023, p. 150), los lineamientos curriculares destinados a la formación ciudadana a lo largo del siglo XX han tenido una configuración disciplinar errática, desde los primeros modelos de educación cívica centrados en la alfabetización constitucional (Romero, 2004) a modelos de ciudadanía que postergaron la formación jurídica o bien la circunscribieron a una mera enunciación de derechos desprovista del abordaje de su construcción histórica y desvinculada de la vida política.

El primer espacio curricular destinado específicamente a este tipo de formación fue la asignatura Instrucción Cívica, incorporada al plan de estudios de los colegios nacionales a partir de 1874, permaneciendo sin grandes variaciones hasta mediados del siglo XX. Su objeto era el conocimiento de la Constitución Nacional y su estudio comparativo, nociones de moral cívica aplicadas a los problemas de la vida práctica y los deberes del ciudadano y tuvo una permanencia muy prolongada en el currículum escolar. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX la formación cívica sufrió el impacto de los vaivenes de la coyuntura política, expresados en los continuos cambios de denominaciones, contenidos y concepciones acerca del tipo de ciudadano que pretendía formar la escuela, tal como ha sido analizado en detalle por de Amézola (1996); Quintero y de Privitellio (1999); Romero (2004); Kaufmann, (2006); Santos La Rosa (2009); Bottarini (2013) y Siede (2013), entre otros. Las sucesivas gestiones gubernamentales (constitucionales y de facto) mostraron preocupación por la revisión de la formación cívica y, tal como señala Luis Alberto Romero (2004, pp. 123-124) las diversas asignaturas que desde 1952 hasta 1984 conformaron el área de civismo presentaron dos funciones

diferenciadas: “instruir” a los estudiantes en los principales componentes del sistema institucional y jurídico del Estado, como la Constitución y las formas de gobierno y por otro lado, incorporar una serie de contenidos prescriptos por el Ministerio de Educación de los diversos gobiernos, con el propósito de hacer del alumno un “argentino ideal” y contribuir a la construcción de adhesiones al régimen político de turno. Tal es así que los diversos gobiernos implementaron en el currículum escolar ocho asignaturas distintas de formación cívica en el ciclo básico de la escuela secundaria² entre los años 1953 y 2007: Cultura Ciudadana (1953-1955); Educación Democrática (1956-1972); Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973-1975); Instrucción Cívica y luego Instrucción Moral y Cívica (1976-1983); Educación Cívica (1984-1995); Formación Ética y Ciudadana (1996-2003); Derechos Humanos y Ciudadanía (2004-2007) y Construcción de Ciudadanía (2007 hasta la actualidad).

Siede (2013) considera que el resultado de estos cambios constantes fue la pérdida del reconocimiento social sobre la importancia de este tipo de espacios curriculares, ya que “estudiantes, familias y buena parte de los docentes comenzaron a asignarle una importancia cada vez más reducida, siendo vista a partir de entonces como una disciplina menor en la escuela secundaria” (p. 8). Además, los fundamentos curriculares y enfoques para la enseñanza han “madurado” bastante menos en la educación ciudadana que en otros campos disciplinares. Como efecto de los avatares políticos del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, está aún pendiente la construcción de una tradición didáctica. Carece también de un campo profesional que lo desarrolle y de una didáctica específica consolidada (Manelli, 2023, p. 149), constituyéndose como un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimiento, ya que ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y problemáticas que inciden en la construcción de ciudadanía.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional y la adecuación del diseño curricular de la escuela secundaria, la ciudadanía comienza a ser pensada en la provincia de Buenos Aires no sólo para su ejercicio al finalizar la escolarización obligatoria, sino que se la concibe para ser desarrollada dentro de la escuela. Esto nos debe llevar a reflexionar acerca del lugar que las instituciones educativas han dado al ejercicio de la ciudadanía y la práctica política a partir del nuevo marco normativo y curricular implementado desde 2006 en la jurisdicción bonaerense.

² A partir de 1941, como consecuencia de la implementación del Plan Rothe, se unifican los planes de estudio de los tres primeros años de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas de Comercio, dando origen al Ciclo Básico Común del nivel secundario.

Las características de Construcción de Ciudadanía

Tanto los derechos como la ciudadanía se encuentran siempre en proceso de construcción y ampliación. Esta es la concepción sobre la que fue diseñado el espacio curricular de Construcción de Ciudadanía (CdC)³ para el Ciclo Básico de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, a partir de la reforma curricular para la escuela secundaria que se inició en 2007 y que actualmente se mantiene vigente. Como consecuencia directa de la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006, la reconfiguración de la Escuela Secundaria en la provincia de Buenos Aires fue el momento propicio para realizar innovaciones curriculares importantes. Quizá la más novedosa fue el establecimiento de la materia Construcción de Ciudadanía, a la que se le asignó una carga horaria de 2 horas reloj semanales en la caja curricular en los tres primeros años de la Escuela Secundaria, con el objetivo de renovar profundamente la formación cívica de los jóvenes bonaerenses.

Esta asignatura no pretende “instruir” sobre “cómo ser ciudadano” cuando se alcance la adultez, tal como evidenciaban los modelos tradicionales porque las y los niños y adolescentes ya son ciudadanos y son sujetos de derechos. Si bien el ejercicio de la ciudadanía de las y los estudiantes no es pleno porque la distribución de derechos y responsabilidades en nuestra sociedad está estructurada sobre el criterio de la edad, resulta habitual que se conciba que los estudiantes de nivel primario y secundario no serían ciudadanos porque la mayoría aún no se encuentra habilitado para ejercer una serie de derechos como el sufragio⁴. De allí surge la representación social habitual que lleva a no reconocer a las y los niños y jóvenes como ciudadanos.

En contraposición a esto, el diseño curricular de CdC se sostiene en una concepción de la ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como una abstracción (DGCyE⁵, 2007a, p. 13), lo que implica desandar una definición estática de esta categoría. El concepto de ciudadanía activa se basa en el reconocimiento de la capacidad de acción de los sujetos, haciendo hincapié en la responsabilidad personal y la participación, reforzando la idea de reciprocidad en derechos y obligaciones entre el individuo y la comunidad, así como de corresponsabilidad en la garantía del cumplimiento de deberes y obligaciones.

³ En adelante abreviaremos la denominación de la asignatura Construcción de Ciudadanía con las siglas CdC.

⁴ Con excepción de los estudiantes mayores de 16 años que pueden ejercer derechos electorales y sufragar desde el año 2012, como consecuencia de la sanción de la Ley 26.774, conocida como Ley de Voto Joven.

⁵ A partir de aquí utilizaremos las siglas DGCyE para citar los documentos curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía es entendida como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Esto implica que los docentes a cargo de esta asignatura asuman que el aprendizaje de una ciudadanía activa sólo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía, en forma activa. En otras palabras, una “didáctica de la ciudadanía que considere como punto de partida el reconocimiento de las prácticas sociales cotidianas de los jóvenes” (DGCyE, 2007a, p. 21).

Inspirada en estas concepciones, el Diseño Curricular de CdC define a esta asignatura como una materia no graduada para los tres primeros años de la escolaridad secundaria en la provincia de Buenos Aires, estableciendo los siguientes propósitos formativos para esta asignatura:

- Implementar una materia donde se incluyan en la escuela los saberes, prácticas y los intereses de los estudiantes.
- Generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política.
- Problematicar los saberes, prácticas e intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos.
- Generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de potenciar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía activa. (DGCyE, 2007a, p. 22)

De estos objetivos se desprende con claridad un posicionamiento epistemológico y didáctico en el cual el aprendizaje de una ciudadanía activa sólo es posible a través de una enseñanza con ejercicio, a partir de la acción. De allí que una de las finalidades centrales de esta materia es incluir en la escuela los intereses, saberes y prácticas juveniles y adolescentes, convirtiéndolos en contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica alejarse de visiones que emparentan la ciudadanía con enfoques eminentemente normativos que no permiten visualizar el proceso sociohistórico de construcción como un entramado conflictivo de definición de derechos y obligaciones, de generación de condiciones para su cumplimiento y de control de su observancia efectiva entre los sujetos, sus organizaciones y el Estado. De esta manera, CdC reconoce a las y los jóvenes como sujetos de derechos y obligaciones, en el que la inclusión de sus prácticas, saberes e intereses tiene por finalidad que puedan ejercer activa y críticamente la ciudadanía dentro y fuera de la escuela. Para ello, el diseño curricular de CdC plantea su desarrollo a partir de proyectos que transformen

los intereses, saberes y prácticas de los estudiantes en un objeto didáctico, en problemas de conocimiento que darán origen a la realización de propuestas. De esta manera, se concibe la ciudadanía como praxis y se entiende que el desarrollo del conjunto de prácticas sociales que esta conlleva sólo es posible a través de proyectos de intervención en temáticas que los estudiantes estén en condiciones de detectar, problematizar y de participar en su resolución, ya que el sentido y espíritu de la materia no busca “instruir” sobre “cómo ser ciudadano” sino que parte de la concepción de que se aprende a ser ciudadano a través de la acción.

En un documento curricular generado en el marco de las capacitaciones docentes que se llevaron a cabo para la implementación de esta asignatura se advertía que el desarrollo del proyecto áulico debe ser entendido como un espacio real y concreto de participación y expresión de los jóvenes, de forma tal que los estudiantes se sientan involucrados activamente en el proceso de construcción del conocimiento, por lo que el docente debe evitar imponer temas de su propio interés (Melgarejo, 2006, p. 2).

Los proyectos que surjan de los intereses de los estudiantes deben tener objetivos claros, explícitos y consensuados y su implementación debe poner en juego derechos y obligaciones, corresponsabilidades, valores tales como la solidaridad y el cuidado, relaciones y roles de género, entre otros. A partir de los mismos, se pretende instalar en la escuela dinámicas que permitan a los estudiantes aprender a ejercitar prácticas concretas de ciudadanía que contribuyan al reconocimiento de sus posibilidades de intervención para modificar los contextos que habitan.

En este tipo de asignatura tan particular, los docentes no deben ocupar un rol central sino conducir la problematización del tema elegido por los estudiantes, contribuyendo a transformar sus intereses, saberes y prácticas en un objeto didáctico, en temas de conocimiento que promuevan el ejercicio de la ciudadanía en la escuela, ubicándolos en uno o varios de los nueve “ámbitos” propuestos en el diseño curricular de la materia. El diseño curricular de CdC denomina como “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 (DGCyE, 2007a, p. 40). Los ámbitos definidos son:

1. Ambiente.
2. Arte.

3. Comunicación y tecnologías de la información.
4. Estado y política.
5. Identidades y relaciones interculturales.
6. Recreación y deporte.
7. Salud, alimentación y drogas.
8. Sexualidad y género.
9. Trabajo.

No obstante, es necesario aclarar que el objetivo principal de esta asignatura es la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa y no el desarrollo de proyectos en sí mismos, que simplemente constituyen el instrumento, el medio elegido para que los estudiantes puedan ejercer prácticas ciudadanas de manera activa. Tal como se señala en el diseño curricular:

El reconocimiento de su condición ciudadana hoy, su poder hacer como jóvenes en el presente, y particularmente su poder hacer como alumnos en las instituciones escolares es parte de sostener prácticas pedagógicas desde un enfoque de derechos. No se apela a la concepción de formar ciudadanos “en” o “para el” futuro, posdatando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales. (DGCyE, 2007a, p. 26)

Para que esta perspectiva didáctica pueda llevarse a cabo con éxito, se requiere la revisión de las representaciones e imaginarios sociales que circulan sobre los jóvenes y que, según lo expresado en el diseño curricular, funcionan, muchas veces, como elementos obstaculizadores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. “Solo dejando de lado los discursos negadores, negativizadores y “adultocéntricos” pueden pensarse proyectos que incluyan a los jóvenes como sujetos de derecho, donde “la manera de enseñar” no contradiga lo que el contenido proclama” (DGCyE, 2007a, p. 5).

Las tensiones que CdC genera sobre la gramática escolar

Resulta evidente que CdC fue concebida como un espacio curricular no tradicional cuya finalidad es tensionar las características de lo que Tyack y Cuban (2001) han denominado como “gramática escolar”, categoría con la que hacen referencia a un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de

pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan. Ejemplos de esta gramática serían los modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la división de los estudiantes en aulas, el carácter graduado de las asignaturas escolares, las diversas actividades que realizan los docentes, la asignación de calificaciones como forma de promoción escolar, etcétera, convirtiéndose en pautas o formas institucionales establecidas que se dan por sentadas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Sedimentada a lo largo de más de un siglo y medio, esta gramática es interpretada como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera” y esto explicaría su resistencia ante las reformas ya que estudiantes, padres, docentes y directivos educados en tales rutinas, a menudo tienen dificultades para adaptarse a diferentes estructuras y reglas, por lo que las reformas que cuestionan aspectos centrales de la gramática escolar encontrarán fuertes resistencias, fracasen o sean modificadas.

CdC posee una serie de características que claramente ponen en tensión aspectos centrales de la gramática escolar, presentándose como una materia “extraña”, que genera una serie de incertidumbres para los docentes que la tienen a su cargo ya que:

- No posee una organización “graduada”, lo que implica que no posee contenidos preestablecidos ni secuenciados gradualmente, año a año.
- Su organización está pensada no desde la lógica del desarrollo de contenidos sino desde la praxis, desde el desarrollo de proyectos que impliquen lograr un aprendizaje concreto: reconocerse como ciudadano a partir de la acción, ya que el contenido de la enseñanza será siempre el ejercicio de la ciudadanía (DGCyE, 2007a, p. 26).
- Debido a que los proyectos que son de interés para los estudiantes pueden presentar características muy variadas, cualquier docente con título habilitante para ejercer la docencia en el nivel secundario está en condiciones de tomar la materia en acto público, sin importar su formación de grado o título de base. Esto se debe a que es concebida como un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimiento y ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y aspectos antes reseñados. Por el contrario, lo que este espacio curricular exige es capacitación específica y una predisposición del docente para ampliar sus concepciones sobre la formación ciudadana.
- El diseño curricular de la materia posibilita que las propuestas de trabajo unan a los estudiantes según los intereses, preocupaciones y saberes que tengan en común o acuerden abordar, y no según su año de escolaridad, pudiendo agruparse por proyectos y no necesariamente por compartir el año o la sección (DGCyE, 2007a, p. 22), aspecto que constituye un problema importante para una organización escolar configurada en

torno a la sección o curso como forma de agrupamiento “natural” de los estudiantes.

Pese a las definiciones curriculares que permiten advertir con claridad el enfoque desde el que debe ser implementada CdC, resulta habitual que en muchas escuelas sea una asignatura en la que los docentes definen el programa sin conocer o relevar los intereses de los estudiantes, donde la praxis ocupa un lugar secundario y por lo tanto, el proyecto es definido por el docente o la institución. En otros casos, incluso ni siquiera se implementa algún tipo de proyecto y la materia queda reducida al “dictado” de contenidos de “formación cívica”. Consideramos que esto constituye un claro ejemplo de triunfo de la gramática escolar ya que, como señala Viñao (2002, p. 118) los cambios o reformas en la escuela suelen fracasar o encuentran resistencias cuando incrementan la incertidumbre y ansiedad profesional al colocar a los docentes, o percibir que podrían colocarse, en una situación más desventajosa que la que poseen, o cuando consideran que estos cambios podrían poner en cuestión el “orden” del aula.

Quizá el ejemplo más patente de la forma en que la gramática escolar ha logrado persistir sobre la propuesta original de CdC se puede advertir en su forma de evaluación. Inicialmente, se planteó que las prácticas evaluativas tradicionales, que clasifican a los estudiantes en función del rendimiento individual respecto de un contenido o práctica en particular, no tenían sentido en este tipo de asignatura, por lo que se pretendía dejar de lado las “pruebas” que habitualmente tienen por objetivo principal comprobar si un estudiante maneja cierto corpus de conocimiento “consagrado”, que debe ser estudiado (y memorizado) para sortear exitosamente dichas instancias examinatorias. La propuesta inicial era que no se evaluaran sujetos ni acciones individuales. En el documento Introducción al Prediseño Curricular de CdC, que acompañó y orientó la implementación de la materia en el 2007, se planteaba como parte central de la propuesta el desarrollo de las tareas de evaluación como una práctica de ciudadanía, a partir de las cuales debe medirse, valorarse, analizarse lo realizado como parte del trabajo en conjunto, grupal y del aprendizaje de la propia autonomía, enfatizándose que la evaluación no debe ponderar desempeños individuales, sino que los resultados deben ser una construcción de acuerdos entre el grupo de trabajo. En dicho documento también se planteaban una serie de indicaciones a tener en cuenta para repensar esas prácticas evaluativas para CdC:

- Todos evalúan: estudiantes y docente participan de manera responsable del/los momento/s de evaluación. No es una evaluación unilateral ni

unidireccional, todos son al mismo tiempo evaluados y evaluadores.

- Se evalúa responsablemente: cada uno deberá explicitar los criterios por medio de los cuales evalúa, así como también debe argumentar los resultados de su evaluación. No es lícito decir “cualquier cosa” porque ninguna evaluación es “neutral” ni para el evaluador ni para el evaluado. Además, en este caso lo que se dice debería tener consecuencias para el proceso de trabajo. Es muy importante que los estudiantes y los docentes se acostumbren a explicitar (argumentar) el resultado de su evaluación, el sentido o criterio que han establecido. Es una forma de ir comprendiendo que todos participamos responsablemente en el desarrollo del espacio curricular, que incluye como parte fundamental una evaluación constante como parte del proceso. De esta forma también asume un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.
- Se evalúa el proceso, no a los individuos: no se deben permitir valoraciones en términos individuales, ni que se impongan simpatías o antipatías al momento de evaluar. Tampoco descalificaciones personales de ninguna índole.
- Se evalúa para aprender más: todos deben comprender que la evaluación es necesaria para mejorar/corregir/profundizar lo que se está llevando adelante. Es parte del aprendizaje, no es sólo para “medir lo aprendido”. Por ende, el docente debería aprovechar la evaluación como un momento más de aprendizaje, donde se guíe al grupo fortaleciendo sus conocimientos para la construcción de ciudadanía.
- Se evalúa de manera crítica: resulte o no lo que se esperaba del proceso, es necesario evaluar y escuchar la voz de todos los que quieran ponderar el trabajo. La negación de los errores o la no visualización de los aciertos pueden hacer que se pierdan partes muy importantes del camino recorrido, a riesgo de no poder reconstruir el proceso en otras oportunidades, cuando pueda ser necesario. (DGCyE 2007b, pp. 31-32)

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) bonaerense resolvió emitir una norma específica para determinar las pautas de evaluación, calificación y acreditación para CdC. El anexo 2 de la Resolución 3843/07 establecía, en forma exclusiva para esta materia, que las calificaciones serían trimestrales y conceptuales. Se definían a partir de la ponderación acordada entre docente y grupo de estudiantes que formaran parte de un mismo proyecto. Se debía evaluar y calificar en primera instancia el desempeño grupal y consignarlo en los cuadernos de comunicados y en un acta elaborada en el encuentro de evaluación, archivada junto a las

planillas de calificación del curso. Las calificaciones conceptuales establecidas eran: A (Totalmente logrado) B (Parcialmente logrado) C (No logrado aún).

La Res. 3843/07 también establecía claramente que CdC no debía quedar como materia pendiente de acreditación, por lo que no correspondía que los estudiantes asistieran a períodos de recuperación ni podía quedar pendiente para ser acreditada en las tradicionales mesas de examen que se implementaban en los períodos de diciembre o febrero/marzo.

Esta situación cambió drásticamente a partir del 2011, con la sanción de la Resolución 587/11 Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, que derogó la Res. 3843/07, por lo que se daba marcha atrás con el sistema particular de evaluación que poseía CdC, homologándose al del resto de las asignaturas. Por lo tanto, duró apenas tres años el intento de generar una asignatura escolar que pudiera construirse desde una lógica evaluativa distinta al resto. A partir de ese momento, se convirtió en una materia que se califica numéricamente, en forma individual y, por lo tanto, que los estudiantes podrían desaprobado, viéndose obligados a presentarse en instancias examinatorias de acreditación final.

Conclusiones

Hoy más que nunca, a 40 años de la recuperación de la Democracia en nuestro país resulta ineludible democratizar los espacios escolares para habilitar y garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía, trascendiendo la enseñanza tradicional de la “formación cívica” que se limita exclusivamente a su dimensión normativa (Jelin, 1993). De allí la importancia de pasar de la enseñanza ciudadana como un conocimiento declarativo de las normas, al ejercicio de la ciudadanía activa en el ámbito escolar.

Construcción de Ciudadanía ha constituido un paso importante en tal sentido, al introducir en el currículum de las escuelas secundarias bonaerenses una materia con características muy novedosas. No obstante, su implementación también nos devela la fortaleza de la gramática escolar para resistir aquellas características que hacen único a este espacio curricular: ser una asignatura sin contenidos preestablecidos, configurada desde el desarrollo de habilidades y no desde la lógica de transmisión de información en términos enciclopedistas. Al ser pensada la construcción y formación de la ciudadanía a partir de la praxis, las acciones constituyen el punto de partida para el desarrollo de aprendizajes, lo que la diferencia notablemente de la lógica “teoría-práctica” tan habitual en la configuración de las disciplinas escolares en la escuela secundaria.

Han transcurrido ya casi 20 años desde el inicio de la implementación de CdC en las escuelas secundarias bonaerenses y su desarrollo en las aulas pareciera demostrar la inercia de la gramática escolar, categoría que nos permite explicar por qué se ha ido transformando en una asignatura más del currículum. Resulta habitual observar la forma en que se ha desvirtuando el espíritu inicial de CdC cuando en muchas escuelas no se llevan adelante proyectos ni se relevan los intereses de los estudiantes, por lo que los docentes a cargo se limitan a desarrollar contenidos normativos en forma declamativa, recuperando el viejo modelo de la “formación cívica”. Consideramos que futuros trabajos de investigación podrían relevar de qué forma se está implementando esta propuesta curricular, lo que permitiría advertir si se sostienen las características que la configuran como una asignatura totalmente atípica y hasta qué punto ha tenido éxito en tensionar elementos centrales de la gramática escolar.

Referencias bibliográficas

- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En Schujman, G. y Siede, I. (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- De Amézola, G. (1996). El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1952-1955). *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1, pp. 43-57. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/es/article/view/1428>
- Jelin, E. (1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 55, pp. 21-37.
- Kaufmann, C. (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila.
- Manelli, M. (2023). Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(33), pp. 147-159. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1259>
- Quintero, S. y de Privitellio, L. (1999). La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*.

da, 4, pp. 131-161. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/es/article/view/1550>

Romero, L.A. (2004). Los textos de Civismo: la construcción del argentino ideal. En *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Santos La Rosa, M. (2009). Constitución, Gobierno, peronismo y antiperonismo en la escuela. Los manuales de civismo en la década del '50. En Orbe, P. (Coord.). *Actas de las III Jornadas de Investigación en Humanidades*, pp. 267-272.

Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, pp. 159-185. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3746>

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Viñao Frao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentos curriculares analizados

Dirección General de Cultura y Educación (2007a). *Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía*.

Dirección General de Cultura y Educación (2007b). *Introducción al Prediseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. Propuestas de Trabajo*.

Melgarejo, M. (2006). *Construcción de Ciudadanía. Encuentro de Capacitación para Docentes, Directivos y Supervisores de las 75 escuelas seleccionadas para la primera etapa de implementación del Prediseño Curricular de Educación Secundaria Básica*. La Plata. DGCyE.