
Investigación

Continuidades y discontinuidades curriculares en el nivel secundario de la provincia de Córdoba (1983–2023). Aproximaciones al caso de la formación ciudadana.

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Continuities and Disruptions in the High School Curriculum in the Province of Córdoba (1983–2023). Approaches to the Case of Citizenship Education

Gutiérrez, Gonzalo; Uanini, Mónica

 **Gonzalo Gutiérrez ***

m.gutierrez@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba (UNC),
Argentina

 **Mónica Uanini ****

monica.uanini@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba (UNC),
Argentina

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 10 de marzo de 2025

Aprobación: 3 de julio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0098>

Resumen. Desde hace una década estudiamos las formas de relación con el saber en la escuela secundaria desde una perspectiva estructural y pedagógica. En este artículo compartimos resultados parciales del proyecto de investigación «Entre políticas curriculares y nuevas modalidades de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria», desarrollado desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Analizamos las políticas curriculares vigentes para la educación secundaria en la provincia de Córdoba, considerando las mediaciones y articulaciones específicas producidas en el marco de políticas nacionales y de consensos construidos en el Consejo Federal de Educación, así como los procesos de recontextualización e institucionalización curriculares construidos por la

propia jurisdicción. La periodización construida abarca desde 1983 hasta 2023, lo que permite reconocer continuidades y discontinuidades curriculares en el marco de cambios producidos en los principios de selectividad y organización del nivel secundario. Complementariamente, tomando como caso la formación ciudadana, describimos cambios, permanencias y disputas sobre qué y cómo enseñar en el marco de diferentes políticas curriculares, y nos interrogamos sobre los modos de apropiación docente de dichos cambios en escenarios de inestabilidad en las regulaciones curriculares.

Palabras clave: Políticas curriculares, nivel secundario, formación ciudadana, currículum de Córdoba

Abstract. *For the past decade, we have been studying the ways in which knowledge is approached in high school from both structural and pedagogical perspectives. In this article, we share partial results from the research project «Between Curriculum Policies and New Modalities of Schooling: The Relationship with Knowledge in High Schools», developed by the Faculty of Philosophy and Humanities at the National University of Córdoba. We analyze current curriculum policies for secondary education in the province of Córdoba, considering the mediations and articulations produced within the framework of national policies and agreements reached in the Federal Council of Education, as well as the processes of curricular recontextualization and institutionalization established by the province itself. The constructed periodization covers 1983 to 2023, allowing us to identify curricular continuities and disruptions within changes in the principles of selectivity and organization at the secondary level. Additionally, using citizenship education as a case study, we describe changes, continuities, and disputes over what and how to teach within different curriculum policies, and we examine teachers' appropriation of these changes in scenarios of instability in curricular regulations.*

Keywords: *Curricular policies, secondary level, citizenship education, Córdoba curriculum*

Notas de autor

* **Gonzalo Gutiérrez** es Profesor en Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Educativa (Universidad Nacional de Córdoba, UNC). Docente en las cátedras Diseño y Desarrollo del Currículum e Historia de la Educación Argentina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Investigador del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (FFyH–UNC). Director del proyecto «Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria» y del proyecto «La configuración del sistema educativo cordobés: Estado, currículum, enseñanza y trabajo docente en el siglo XX».

** **Mónica Uanini** es Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Educativa (Universidad Nacional de Córdoba, UNC). Docente de la cátedra Antropología Social y Educación y del seminario Escuela y Formación Ciudadana de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Investigadora del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (FFyH–UNC). Codirectora del proyecto «Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria».

PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES

Las actuales políticas curriculares en Córdoba son sostenidas por actores que han participado en numerosos procesos de cambio, actualización y revisión en gestiones políticas y educativas diferentes. Para su comprensión ha sido necesario reconocer continuidades y discontinuidades de perspectivas disciplinares, didácticas y de contenidos entre 1983 y 2020. Para ello, se recuperaron resultados de investigaciones sobre políticas curriculares para el nivel secundario desarrolladas en Córdoba y Argentina en los primeros años del retorno a la democracia, las transformaciones organizativas y curriculares desplegadas durante los noventa derivados de la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93 y los producidos con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

La perspectiva histórica sostenida recupera aportes de Goodson (2000) y Meyer (2006), que posibilitan considerar analíticamente el modo en que las transformaciones curriculares producidas en las últimas cuatro décadas, y en especial las vigentes, operan como matriz según la cual el Estado define los saberes legítimos y construye sus demandas en relación con el saber hacia la docencia, las editoriales establecen 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. En tanto los procesos abordados involucran diferentes escalas, actores y zonas de responsabilidad pedagógico-institucional, organizamos parte de nuestros análisis desde la categoría de Políticas Curriculares, que nos posibilita considerar relacionalmente la curricularización de los saberes producidos en ámbitos extraescolares (Bernstein, 1994, 1996) y su institucionalización a través de procesos de gestión curricular mediados por políticas, tramas burocráticas y escolares y prácticas docentes (Gutiérrez y Uanini, 2023).

En este marco, decimos que nuestra perspectiva es histórica y estructural, por cuanto se interroga por las transformaciones políticas y estructuras institucionales que regulan y definen las formas de relación con el saber en el nivel secundario. También es pedagógica, porque asumimos que la relación con el saber en el ámbito del sistema educativo supone la construcción de relaciones epistémicas en el marco de relaciones pedagógicas, es decir, en el marco de procesos de transmisión social intencionales, mediadas institucionalmente e históricamente condicionadas. Con este abordaje, procuramos explorar el juego de relaciones entre dispositivos construidos por el Estado para modificar la relación con el saber en la educación secundaria de la provincia de Córdoba — atravesada por procesos de desigualdad social y educativa crecientes— en un período en el que confluyen diferentes procesos: la masificación del nivel, la crisis de su principio de selectividad (Gutiérrez, 2022), la transformación de los saberes considerados legítimos socialmente y su recontextualización a través de las políticas curriculares, la alteración de las prácticas de enseñanza y de modos de relación con el saber fuertemente naturalizados en la educación secundaria, y la experimentación a escala jurisdiccional de nuevos modelos institucionales y pedagógicos que buscan resolver de modo diverso las tensiones entre inclusión y calidad educativa.

El abordaje de las políticas curriculares en la provincia de Córdoba otorga centralidad a las particularidades jurisdiccionales que asume la transformación de las formas de conocimiento en la escuela secundaria en el marco de políticas nacionales y de consensos construidos en el seno del CFE. Esta opción teórico-metodológica supone relevar las mediaciones y articulaciones específicas producidas en esa escala, con particular atención, en nuestro caso, a los procesos de

recontextualización e institucionalización de los saberes a transmitir en el nivel secundario (Bernstein, 1994, 1996).

En esta presentación, luego de reconstruir los procesos curriculares en la escala nacional y provincial, nos focalizamos en el modo singular que asumen algunas aristas de estos procesos en espacios curriculares relacionados con la formación ciudadana. Para ello, se analizaron diseños y materiales curriculares complementarios producidos por el Ministerio de Educación provincial, se realizaron entrevistas a autoridades ministeriales, integrantes de equipos técnicos del área de producción curricular en Córdoba, equipos directivos y docentes de la línea curricular de Formación Ciudadana. Dicho material de campo, sin ser objeto de análisis en sí mismo, en este trabajo nos ha permitido reconocer, reconstruir y enmarcar líneas de continuidad y ruptura en las políticas curriculares del periodo abarcado, ajustando nuestras interpretaciones y análisis y permitiéndonos tematizar aspectos habitualmente no atendidos en las discusiones sobre los cambios curriculares en nuestro país.

POLÍTICAS CURRICULARES EN ARGENTINA Y CÓRDOBA: CONTEXTOS Y PROCESOS CENTRALES DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Desde el retorno de la democracia en Argentina, las políticas curriculares variaron en su forma, alcance y estabilidad. La recuperación de la institucionalidad en 1983 se acompañó de estudios que operaron como diagnósticos del sistema educativo y de decisiones orientadas a revisar las prácticas escolares. Entre los primeros, se destacan los trabajos de Cecilia Braslavsky (1985) y Juan Carlos Tedesco (1983), que señalaron una situación crítica de la escolaridad.¹ Complementariamente, dichos estudios mostraron la ausencia de marcos regulatorios para la acreditación de saberes, un vaciamiento de contenidos socialmente significativos (Braslavsky, 1985) y una desactualización en las formas de enseñanza.

A comienzos de la década del noventa, aquellos diagnósticos fueron resignificados en el marco de políticas neoliberales que afectaron de manera profunda el funcionamiento del sistema educativo (Feldfeber, 2009). De este modo, los problemas relativos a la diferenciación y segmentación de la oferta educativa, junto a la desactualización de contenidos curriculares y de las formas de enseñar, integraron el núcleo de las hipótesis sobre las razones de la baja calidad educativa, operando como un factor explicativo de la desigualdad en la competitividad entre países y la ineficacia de los sistemas educativos con respecto a la formación ciudadana y la inserción en el trabajo de un mundo globalizado. Se produjo así una particular articulación entre un conjunto de estudios preocupados por la democratización del sistema educativo argentino durante la década del ochenta y una agenda internacional de reformas educativas, que abrió una retórica discursiva centrada en el desarrollo de competencias, la autonomía de las escuelas, la profesionalización docente, la eficiencia, eficacia y medición de los aprendizajes mediante evaluaciones estandarizadas, la responsabilidad por resultados educativos y la competitividad como estrategia para la mejora educativa.

¹ Braslavsky señaló en dicho contexto que asistíamos a una segmentación y desarticulación del sistema educativo que producía formas antidemocráticas de diferenciación educativa (1985). Esto daba lugar a diferencias educativas según regiones del país, niveles de escolaridad, dependencias ministeriales y entre instituciones, difíciles de apreciar por la ausencia de información sistematizada del sistema educativo argentino.

Las respuestas políticas a los problemas de calidad se iniciaron con la producción de un nuevo marco jurídico, la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93 (en adelante LFE) en 1993, que redujo la injerencia y responsabilidad del Estado nacional en el sostén de la educación pública, al transferir a las provincias gran parte de la misma, al mismo tiempo que extendía la obligatoriedad educativa hasta los catorce años.² En ese nuevo contexto normativo y político, el currículum irrumpe como organizador de las políticas educativas, a la vez que se implementan los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), se revisan los programas de formación docente inicial, se crean nuevos dispositivos de formación docente continua y se financian producciones didácticas para todos los niveles educativos que procuraron atender la desactualización de saberes y modos de enseñar.

En 1995 se aprueban los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Su elaboración implicó un proceso técnico y político atravesado por disputas y consensos disciplinares y didácticos que involucró tanto a la nación como a las provincias que, durante los siguientes años, se abocaron a la construcción de sus diseños curriculares jurisdiccionales. Los CBC continúan vigentes, aunque queda poco de lo que en su momento fueron propiciando. En su configuración, fueron centrales categorías propias de la reforma educativa española, que clasificó a los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En 2004 comenzará un nuevo proceso de construcción curricular que dará centralidad a la categoría de aprendizajes por contraposición a la de contenidos, y desembocará en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs), en un contexto marcado por la creciente influencia de las evaluaciones estandarizadas en las valoraciones sobre la calidad educativa. Los NAPs fueron organizados por ciclos y áreas de conocimiento, y produjeron alteraciones significativas de los contenidos y las perspectivas didácticas. Es en el análisis comparativo de lo sucedido al interior de las disciplinas del nivel secundario donde se evidencian distanciamientos y rupturas de los NAPs en relación con los CBC que adquieren relevancia y abren interrogantes sobre los modos en que las jurisdicciones se fueron posicionando frente a dichos procesos.

Aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE), tanto los CBC como los NAPs dieron lugar a nuevos procesos de elaboración curricular en las provincias. Para el caso de Córdoba, cuyos equipos técnicos participaron en la producción de las dos series curriculares en la instancia nacional, las transformaciones curriculares desde el retorno de la democracia se reflejan en el desarrollo e implementación piloto del diseño curricular del año 1990 y la elaboración e implementación de nuevos diseños curriculares en 1997, cuando por primera vez muestran una articulación en sus prescripciones y orientaciones para los niveles inicial, primario y secundario. Una década después, como consecuencia de los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria aprobados por el CFE en 2009, se inicia en la provincia un nuevo proceso de reforma curricular entre 2010 y 2011 que tomará como referencia los NAPs (con actualizaciones

² Entre las modificaciones producidas por la Ley Federal de Educación (LFE) se destacan, nuevas pautas para el financiamiento educativo, la ampliación de la obligatoriedad, la creación de una nueva estructura organizativa para la escolaridad compuesta por la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal, el establecimiento de los CBC, la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua, así como la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Calidad (SINEC) y los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Considerada en el tiempo, esta agenda de política educativa puede interpretarse como un conjunto de respuestas a diagnósticos construidos durante la década del ochenta, en el marco de un modelo político neoliberal que hacía de la eficiencia, la eficacia y la competencia los principios organizadores de las políticas educativas y del currículum, un medio transmisor de nuevos sentidos formativos en la escolaridad argentina y garante de la integración cultural, resquebrajada por la descentralización del sistema.

posteriores cada cinco años), implicando cambios de contenidos y perspectivas didácticas con respecto al diseño de 1997. En particular, los nuevos diseños impondrán la novedosa categoría curricular de «Aprendizajes/Contenidos», en una solución de compromiso entre el enfoque de los CBC y el de los NAPs. Esta incorporación, asumida por los responsables provinciales de la reforma, generó conflictos y rupturas al interior de los equipos técnicos y derivó en desconocimiento y confusiones múltiples en la recepción de las y los docentes.

Los cambios curriculares provinciales además se articularon, por un lado, con la revisión de formatos tradicionales al interior de la modalidad común de escolarización³ y la invención de nuevas modalidades institucionales de escolarización;⁴ por otro, con la producción de textos curriculares complementarios a los diseños para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos procuraban atender nuevas demandas ministeriales (nacionales y/o provinciales), con discursos expertos ligados a diferentes campos del saber, sugerencias docentes relevadas mediante consultas específicas, y análisis de equipos técnicos y responsables políticos sobre la recepción de las producciones curriculares realizadas por docentes, su incidencia en las prácticas de enseñanza y su contribución a atender las finalidades educativas relacionadas con la actualización de saberes y la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Esas producciones complementarias, elaboradas en ocasiones por equipos técnicos o desde áreas sin injerencia directa en el diseño curricular, dan cuenta de los modos muchas veces conflictivos en que la política educativa resolvió parte de los problemas y disputas curriculares en los procesos de implementación y evaluación de los diseños.

ENTRE LA PRODUCCIÓN DOCUMENTAL Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN CURRICULAR EN CÓRDOBA

Junto a la producción de textos curriculares, cabe analizar los procesos a través de los cuales el gobierno de la educación procura institucionalizar la reforma curricular, generando estrategias específicas para su traducción en prácticas de enseñanza. Dichas estrategias se configuran al interior del Estado —en este caso, el Estado provincial— al articular producción documental (diseños, documentos específicos, etc.), mecanismos de distribución desplegados por la jurisdicción mediante páginas web, redes, impresiones, audiovisuales, etc., dispositivos de formación docente y mediaciones realizadas por los cuerpos de supervisores que, en tanto representantes estatales, deben garantizar su traducción en prácticas de enseñanza. Desde la perspectiva analítica propuesta, los procesos de institucionalización conforman, tácita o explícitamente, políticas curriculares que no se agotan en la construcción de diseños, pues constituyen procesos de recontextualización que involucran diferentes líneas de acción y comprometen a múltiples agencias y actores de la trama ministerial.

En las mediaciones entre la producción documental y las prácticas de enseñanza en las escuelas participan diversos actores y mecanismos de difusión, formación y especificación de tales

³ Entre las propuestas desarrolladas destacamos dos: la primera se organizó en torno al Programa Escuela Centro de Cambio (2004), que introdujo cambios organizacionales y curriculares orientados al trabajo integrado de docentes y disciplinas en el primer año de la escuela secundaria. La segunda propuesta se desprende de los acuerdos construidos en el Consejo Federal de Educación (CFE), que dieron lugar al Nuevo Régimen Académico, el cual modificó los modos de evaluación e impulsó la articulación curricular mediante las Jornadas de Integración de Saberes (JIS).

⁴ Entre ellas, se destacan el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) y el Programa Avanzado de Nivel Secundario de Córdoba, también conocido como Escuelas ProA.

producciones. En esta cadena de mediaciones y resignificaciones estratégicas, cabe distinguir, como parte de las políticas curriculares, las acciones producidas por equipos ministeriales orientadas al conjunto de la docencia del nivel secundario, de las elaboradas en la singularidad de líneas curriculares —como, por ejemplo, la formación ciudadana— que se orientan a docentes de determinados espacios curriculares, y también de las introducidas frente a ambos procesos por actores ubicados en escalas intermedias del sistema educativo, como direcciones de nivel, supervisiones escolares y equipos directivos, entre otros. La consideración de estos planos del análisis posibilita comprender mejor las formas en que los textos curriculares circulan entre docentes, y también algunos rasgos que asumen la apropiación de sus sentidos y las diferentes prácticas de enseñanza que se promueven desde la misma estructura ministerial.

En los textos curriculares elaborados en Córdoba desde 2011 adquiere centralidad el interés por desarrollar capacidades y competencias. Ambas categorías se transforman en organizadores de contenidos al interior de los espacios curriculares y se articulan rápidamente con tres cuestiones: la preocupación por los «aprendizajes/contenidos fundamentales» construidos por las y los estudiantes; las prácticas y dispositivos de evaluación, que comienzan a incrementarse con fuerza restando tiempo a la enseñanza; y, finalmente, el debilitamiento de los saberes disciplinares en las demandas curriculares, en un primer momento, por la incorporación de nuevos y diferentes formatos curriculares que, si bien alteran los modos de organización y transmisión del saber, no resuelven cuestiones relativas a la selección de contenidos ni a las prácticas de enseñanza. Más recientemente, desde 2018 —y, en particular, desde las transformaciones en las condiciones de escolarización producidas por el COVID-19—, las demandas de enseñanza por temas y/o problemas que integren diferentes espacios curriculares también han restado fuerza a la centralidad de los saberes disciplinares.

Con respecto a la producción curricular para el nivel secundario desarrollada a partir de los diseños implementados en 2011, con sus sucesivas actualizaciones, es posible señalar dificultades en su recepción por parte de las y los docentes debido a una trama compleja de textos curriculares producidos, acumulados y superpuestos durante los últimos veinte años. Estos, aunque poseen grados de incidencia muy diferentes en las prácticas de enseñanza, operan de modo heterogéneo, fragmentado y, en ocasiones, contradictorio para actores que ocupan diferentes posiciones de responsabilidad político-pedagógica en el sistema educativo. Conviven de este modo, en las propuestas de formación docente inicial y continua, así como al interior de las escuelas, los CBC, los NAP y los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba en sus diferentes versiones (2011, 2016 y 2020; en 2025 se asiste a una nueva actualización curricular), separatas curriculares (2011 y 2017), materiales por espacios curriculares (2012 y 2019), Aprendizajes y Contenidos Fundamentales —donde se especifican demandas por espacios curriculares que han sido producidos desde 2017— y Documentos de Acompañamiento (2016–2020) en el marco del Programa Nuestra Escuela.

A la producción señalada se suman otros paratextos que procuran atender demandas de saber establecidas en los diseños curriculares, como los Transversales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2013), que prescriben contenidos y aprendizajes obligatorios de la escolaridad con independencia del espacio curricular en el que se enseñe; la Colección Prioridades Pedagógicas (2014–2019), compuesta por más de veinte tomos que establecen las capacidades fundamentales (oralidad, lectura y escritura) a considerar en cada una de las áreas disciplinares; y textos curriculares que

atienden áreas de vacancia en los propios diseños, advertidas con posterioridad a su elaboración — por ejemplo, los documentos producidos desde 2021 para abordar la cultura digital.

Se presentan también otras producciones que procuran atender el desfase entre demanda curricular y producción editorial. En total, el relevamiento realizado muestra que entre 2010 y 2023 se han producido en Córdoba más de ciento treinta documentos curriculares. Más de la mitad se destinan a docentes de todos los niveles y modalidades. Luego, aunque se realizan producciones por áreas de conocimiento, se observan saturaciones en lo relativo a Lengua, Matemática y saberes digitales, mientras que, por contraste, se aprecian áreas de vacancia con solo tres o cuatro producciones para el mismo lapso de tiempo, entre ellas, la formación ciudadana.

Las dificultades en la recepción por parte de las y los docentes de la producción curricular se han visto profundizadas por los mecanismos de difusión. El principal mecanismo utilizado durante la última década ha consistido en la publicación de textos curriculares en páginas web de diferentes dependencias ministeriales, lo cual generó la inexistencia de un espacio unificado de acceso a la variedad de textos. Al no tener el acceso garantizado, una parte importante de los sentidos movilizados por el currículum ha descansado en lecturas parciales de docentes o en abordajes puntuales, en el marco de propuestas de formación inicial o continua y/o intervenciones de autoridades ministeriales en determinadas instancias de trabajo con directivos o docentes. El supuesto que orienta estas estrategias de difusión considera que la elaboración de textos alcanza para producir cambios en las prácticas de enseñanza y que su publicación en sitios web garantiza el acceso a ellos. Este supuesto se articula con un discurso normativo sobre el trabajo con demandas curriculares según el cual las y los docentes deben saber qué enseñar y cómo, porque ya ha sido establecido en los materiales curriculares publicados. Estas opciones de difusión, que combinan cuestiones económicas (de impresión) con supuestos de acceso, si bien traccionaron al conjunto de la docencia al uso de la plataforma ministerial, generaron un acceso fragmentado a la producción curricular oficial.

En lo que sigue, ampliaremos cómo algunos de estos cambios se manifiestan en el espacio curricular de la formación ciudadana, entendiendo que cada disciplina o región curricular elabora y asume los cambios promovidos por las políticas curriculares según lógicas particulares, tributarias de tradiciones y prácticas pedagógico–didácticas preexistentes, y a partir de actores específicos dentro del organigrama estatal de cada jurisdicción.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE ARGENTINA Y CÓRDOBA

El caso de la formación ciudadana cobra relevancia en nuestros análisis por configurar una línea curricular articulada con una de las funciones sociales centrales de la escuela: la educación política (Siede, 2008), y por su contraste con otros espacios curriculares en cuanto a sus fuentes de legitimidad y al tipo de saberes que convergen en ella. Históricamente, lo que organiza y legitima la formación ciudadana escolar es la introducción a un orden político social antes que la referencia a un saber científico (Romero, 2007; Siede, 2008), por lo que se la puede considerar como una región curricular, es decir como una zona o «...medio de contacto entre disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posibles» (Bernstein, 1996:81). Aquello que da sentido e identidad curricular a la formación ciudadana es, entonces, una función política y no *solo* un objeto epistémico,

característica que la torna más permeable, en principio, a los cambios de signo en los gobiernos nacionales y provinciales.⁵

No obstante, esta articulación histórica con una de las funciones centrales de la escuela, la formación ciudadana en tanto espacio curricular ocupa un lugar desjerarquizado en las prioridades curriculares y evidencia un conjunto de debilidades en su conformación como tal frente a, por ejemplo, la preponderancia estratégica de las asignaturas relativas a la enseñanza de la lengua y la matemática, o la fortaleza disciplinar de las Ciencias Naturales, Historia y Geografía.

En ese sentido, es posible reconocer importantes variaciones en los principios y procesos de selección y clasificación curricular (Bernstein, 1996) con respecto a los anteriores diseños curriculares. El análisis pormenorizado de los documentos curriculares nacionales y provinciales producidos durante los últimos cuarenta años y las entrevistas realizadas a diferentes actores intervinientes permite advertir que no se trata solo de contenidos que permanecen, salen o ingresan al currículum. Se trata de una reconfiguración significativa de al menos cuatro cuestiones atinentes al proceso de recontextualización: 1) el modo en que las preocupaciones de la política pública ingresan como contexto y objeto de enseñanza; 2) la ampliación de los campos disciplinares que convergen en la formación ciudadana, integrando diferentes saberes que disputan por permanecer, sostener, incrementar su estatus o ingresar al currículum como saber de referencia; 3) la emergencia de nuevas perspectivas pedagógicas y didácticas donde se articulan las cuestiones anteriormente señaladas y sus nuevas demandas hacia las prácticas de enseñanza; y 4) la promoción de articulaciones entre los contenidos de la línea curricular y prácticas de participación estudiantil en dispositivos institucionales relacionados, tales como centros de estudiantes y consejos de convivencia, entre otros. Esta reconfiguración dialoga con la paulatina construcción de la formación ciudadana como un campo problemático en el mundo académico y de la formación docente (Siede, 2008), alentada en parte por las propias reformas curriculares y alimentada por la reflexión en torno a cómo traducir pedagógicamente los saberes y las tensiones que atraviesan la experiencia política argentina. A los fines del análisis de este artículo, nos detendremos sólo en los dos primeros aspectos enumerados:

1. La vuelta de la democracia trajo consigo una inmediata revisión de la educación cívica vigente durante la dictadura; mediante la Resolución Ministerial 536/84 se redefinieron los programas de la asignatura y la industria editorial se abocó a renovar sus publicaciones con la democracia y la participación como categorías centrales. En los procesos curriculares de los noventa los contenidos de formación ética y ciudadana, como parte de los CBC, se definieron en el marco de sucesivas reuniones entre los coordinadores nacionales de la reforma y los equipos técnicos provinciales; sin embargo, la iglesia católica objetó la orientación general de los CBC y los contenidos particulares publicados para la materia, logrando que se modifiquen los contenidos inicialmente prescritos y se restablezcan enfoques y categorías morales vigentes en décadas anteriores. A su vez, la federalización del sistema educativo y la diversificación de las estructuras institucionales habilitó a cada jurisdicción para asumir decisiones particulares sobre los currículos provinciales, produciendo lo que Siede denomina «estallido federal» (Siede, 2023), es decir, la construcción de propuestas curriculares de educación ciudadana muy distintas entre las provincias. Esto incidió luego en la dificultad de los docentes para respaldar la enseñanza con la producción

⁵ La relación entre la educación ciudadana escolar y los cambios de régimen o de gobierno no es ni lineal ni directa, tal como lo vienen demostrando diferentes reconstrucciones históricas en nuestro país. Véase, por ejemplo, Bottarini, R. (2013).

editorial, que siguió en gran medida los lineamientos de Ciudad y provincia de Buenos Aires, sin contemplar las variaciones producidas entre jurisdicciones. La elaboración de los NAPs trajo consigo nuevos aires en el contexto posneoliberal, al modificar sustancialmente los ejes de la materia en dirección a reconocer diversidad de identidades personales y colectivas, promover diferentes escalas de participación social y enfatizar una perspectiva centrada en los derechos. Todo ello en un giro notable desde un discurso centrado en los contenidos, a una modalidad enunciativa que recoge, sin declararlo abiertamente, los rasgos del discurso centrado en las competencias.

2. En el análisis sobre las disciplinas que confluyen en la construcción de repertorios temáticos a nivel nacional, se observa que los CBC (1995) producen una ruptura con la tradición centrada en el derecho, muchas veces articulada con una perspectiva religiosa, específicamente católica, en la formación ciudadana heredada de la última dictadura y mantenida en la primera década de recuperación democrática. Por contrapartida, los CBC otorgan inicialmente preeminencia a la filosofía, particularmente la ética y la filosofía de la educación. En cuanto a los NAPs de formación ciudadana, ponen su acento en los aportes de la ética, las «ciencias de la cultura», las ciencias políticas y, en menor medida, el derecho. En ambos casos (CBC y NAPs), las perspectivas en juego procuran abandonar el carácter predominantemente juricista de la educación ciudadana preexistente para favorecer un enfoque centrado en la convivencia y la participación social, que le otorga centralidad a las nociones de competencias y capacidades como estructurantes del discurso curricular.

En Córdoba, los diseños curriculares se elaboraron con posterioridad a las producciones nacionales derivadas de acuerdos del CFE, no a partir de la existencia de consensos lineales con dichas prescripciones, sino más bien con relaciones de reconocimiento y diferenciación, construidas en clave política y en tradiciones pedagógico-curriculares y disciplinares específicas. En la comparación de los diseños curriculares de 1997 y 2011 en Córdoba (Gutiérrez y Taborda, 2021), se observa que las modificaciones de perspectivas se acompañaron con transformaciones en las denominaciones, cambios de lugar en la malla curricular del nivel⁶ y un incremento considerable de categorías y conceptos para su enseñanza. De este modo, coexisten actualmente textos curriculares y orientaciones didácticas que remiten con diferente grado de fuerza a regulaciones producidas en gestiones con tendencias políticas y pedagógicas diferentes.

Centrándonos en el plano de las temáticas establecidas en los actuales diseños curriculares de Córdoba, en la formación ciudadana se le otorga relevancia al trabajo sobre las identidades — personales, sociales y comunitarias— y los derechos humanos. En este marco se incorporan temáticas relacionadas con la diversidad social y cultural, priorizando nuevos contenidos vinculados con la igualdad/desigualdad, el poder e interés, y las identidades individuales, colectivas y de género entendidas como construcciones histórico-culturales. Emergen, además, como saberes no disciplinares, la reflexividad, la construcción de pensamiento crítico y el desarrollo de experiencias de diálogo argumentativo. Estas incorporaciones se dan a la par del debilitamiento de contenidos relacionados con el Estado (que sí se presentan en otros espacios como Historia y Geografía), sus

⁶ En el diseño curricular piloto de 1990, Educación Cívica estaba presente de primero a tercer año e integraba el área de Ciencias Sociales. En el diseño de 1997, la formación ciudadana se separa del área de Ciencias Sociales y se ubica en cuatro espacios curriculares con nueva denominación: Formación Ética y Ciudadana, de primero a tercer año, y Formación Ética y Humanidades, en cuarto año. Con los diseños de 2011 en adelante, se transforman tanto las denominaciones como las ubicaciones de la formación ciudadana en el currículum: Ciudadanía y Participación (primero y segundo año) y Ciudadanía y Política (sexto año).

mecanismos institucionales y de legitimación, así como las múltiples formas de participación ciudadana, que casi no poseen referencias explícitas a lo largo del diseño provincial. De este modo, el abordaje del sistema político institucional en general, y del Estado en particular, queda relegado a algunos ejes del último año de la secundaria, y el abordaje de la participación como práctica política permanece territorialmente acotada a los entornos inmediatos y muchas veces confundida con la participación social.

En cuanto a los procesos de institucionalización de este espacio curricular, es posible señalar que los dispositivos de formación docente inicial y continua son escasos y de alcance territorial limitado. En formación inicial, por ejemplo, se evidencia la ausencia de profesorado específicos. La principal consecuencia de esta situación es la diversidad de perfiles en quienes se desempeñan como docentes: comunicadores, pedagogos, abogados, historiadores, geógrafos, politólogos, trabajadores sociales y psicólogos, entre otros. Esta heterogeneidad en las matrices formativas complejiza las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de los sentidos propuestos por las políticas curriculares, generando una pluralidad de sentidos sobre qué y cómo enseñar. Esta situación se consolida como problemática en la medida en que las propuestas de formación docente continua para la formación ciudadana son casi nulas, y las instancias existentes lo hacen desde diferentes dependencias ministeriales y se encuentran escasamente articuladas entre sí. Como se señaló anteriormente, además, la producción de materiales curriculares que acompañan a otras áreas curriculares resulta comparativamente escasa en relación con la formación ciudadana, y desconocida para todos los docentes entrevistados. Tampoco la producción editorial acompaña el trabajo docente, como se mencionó más arriba. Estas desarticulaciones muestran la complejidad de institucionalizar sentidos sobre las políticas curriculares y de orientar en criterios comunes de enseñanza.

CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas curriculares del período analizado integraron las respuestas estatales a los problemas de calidad educativa, procurando contrarrestar en la escala nacional la fragmentación del sistema. Estas se desplegaron en contextos políticos y educativos diferentes, bajo supuestos también diversos, evidenciando un paulatino pasaje del centramiento en los contenidos al centramiento en los aprendizajes, entendidos desde el discurso de las competencias y las capacidades, y un desplazamiento del foco de la enseñanza hacia la evaluación.

Como rasgo sobresaliente de las políticas curriculares para el nivel secundario en Córdoba, advertimos una forma singular y conflictiva de resolver la discontinuidad entre los CBC y los NAPs en la construcción del texto curricular central, bajo la categoría aprendizajes/contenidos. Se observan, asimismo, modos de institucionalización que combinan circuitos débiles de difusión de la propuesta curricular; la producción de una trama compleja de textos curriculares posteriores a la publicación de los diseños, disponibles únicamente en formato virtual; y la implementación de múltiples dispositivos de formación docente continua no obligatorios, de escasa articulación entre sí, con alcance disciplinar y territorial limitado, ofrecidos por diferentes dependencias ministeriales. A ello se suma la tendencia sostenida a generar diversas instancias de integración curricular sin problematizar sus consecuencias sobre el aprendizaje de los saberes disciplinares.

En el caso de la formación ciudadana, identificamos variaciones curriculares notables durante el período —no exento de tensiones y contramarchas—, orientadas a romper el reduccionismo juricista y el sesgo moralista vigentes antes del retorno democrático. Sin embargo, persisten dificultades para articular participación social y participación política en las tematizaciones producidas, y diversas condiciones en el proceso de institucionalización convergen para debilitar y limitar los alcances de los cambios curriculares en esta asignatura. Estas características parecen estar en la base de los obstáculos para construir mentalidades curriculares comunes —no idénticas— que orienten las opciones de enseñanza, así como de la complejización de las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de lo propuesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G., & González, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q. Revista Electrónica de Divulgación Académica y Científica de las Investigaciones sobre la Relación entre Educación, Comunicación y Tecnología*, 8(16), 1–23.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman y I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO–GEL.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25–50). Buenos Aires: Aique.
- Goodson, I. (2000). Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas. En I. Goodson, *El cambio en el currículum* (pp. 141–160). Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, G. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). *Itinerarios Educativos*, (16), e0022. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022>
- Gutiérrez, G. y Taborda, D. (2021). Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo en la provincia de Córdoba (1983–2020). *Investiga+*, 4(4), 130–146. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/71>
- Gutiérrez, G. y Uanini, M. (2023). Políticas curriculares para el nivel secundario en la provincia de Córdoba: acercamientos a sus procesos de recontextualización e institucionalización. En E. Mattio y A. Gutiérrez (Comps.), *Actas XI Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas. El desafío de las desigualdades: crítica e intervención* (pp. 247–255). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Meyer, J. W. (2006). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En A. Benavot y C. Braslavsky, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 405–424). Buenos Aires: Granica.

- Romero, L. A. (2007). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Siede, I. (2008). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2023). *Educación ciudadana: perspectivas y experiencias*. Buenos Aires: Aique.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976–1982*. Buenos Aires: FLACSO–GEL.

Documentos curriculares

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004–2009). *Colección Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2010–2020). *Diseño Curricular Nivel Secundario*. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>