

 **Carmina Shapiro**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Revisión de algunas nociones implícitas en Diseño Curricular de Santa Fe para el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana¹

Review of some notions implicit in the Santa Fe Curriculum Design for the curricular subject of Ethics and Citizen Education

Recibido: 22-11-2022

Aceptado: 16-02-2023

Resumen. El cambio de legislación educativa realizado en Argentina en 2006, no significó solamente el cambio de la Ley Federal de Educación N° 24.195 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sino que implicó además una revisión y reformulación de los que antes fueran llamados "los CBC" (los Contenidos Básicos Comunes) por "los NAP" (los Núcleos de Aprendizaje Prioritario). En el presente trabajo realizaremos un análisis del Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe para el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana (FEyC), documento que se deriva del nacional. Intentaremos reconstruir la idea de ciudadanía sustentada en el Diseño Curricular, así como también identificar algunos posicionamientos en relación a las corrientes de enseñanza de la FEyC que se han desarrollado en nuestro país. Será motivo de un futuro trabajo profundizar el análisis mediante la comparación con el documento equivalente derivado de los CBC de la Ley Federal.

Palabras Clave. Formación Ética y Ciudadana; Análisis Curricular; Ciudadanía; Ética Filosófica

Abstract. The change of educational legislation in Argentina in 2006, not only meant the change of the Federal Law of Education N° 24.195 for the National Education Law N° 26.206, but also implied a revision and reformulation of what were previously called "the CBC" (the Common Basic Contents) for "the NAP" (the Priority Learning Nuclei). In this paper we will analyze the Curricular Design of the province of Santa Fe for the curricular subject of Ethics and Citizen Education (ECE), a document derived from the national one. We will try to reconstruct the idea of citizenship supported by the Curricular Design, as well as to identify some stances regarding the approaches to teaching ECE that have been developed in Argentina. It will be a future task to deepen the analysis by comparing it with the equivalent document derived from the CBC of the Federal Law.

Keywords. Ethical and Citizen Education; Curricular Analysis; Citizenship; Philosophical Ethics.

¹ Este escrito es una versión revisada y mejorada de la ponencia presentada en las XV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-Cultural "Debates en torno a la 'naturalización' de las desigualdades sociales", realizadas en la ciudad Rosario, Argentina, los días 24 y 25 de octubre de 2019.

1. Introducción

El currículum es un complejo campo de disputas. Además de su inspiración y función pedagógica y cultural, los currícula son *también* documentos de carácter político, y como tales expresan el arreglo alcanzado entre la tensión de lo que se busca y la tensión de lo que se concibe como realmente posible. En este sentido, todo proceso de confección de un currículum, sea de pequeña escala, sea de gran escala, implica definir posicionamientos en el contexto general de las discusiones y polarizaciones que acontecen en el momento en que se confecciona. Sin embargo, cuando leemos los documentos finales, no encontramos explícitamente ese horizonte de discusiones que envuelve el proceso y que queda inevitablemente afuera, ni los cuestionamientos a los que responden algunas afirmaciones.

Lo que buscaremos en este trabajo es revisar algunos de esos horizontes en la letra del Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe (Argentina) para Formación Ética y Ciudadana. Comenzaremos brindando un marco general para dar cuenta de la génesis de este documento, aunque no lo haremos de manera exhaustiva ya que existen otros trabajos que realizan ese recorrido de manera excelente. Lo que nos interesa aquí es ofrecer algunas líneas para empezar a esbozar esa cartografía de discusiones, pero esta vez no desde el punto de vista de los procesos locales, sino intentando pensar en qué lugar queda el mencionado Diseño en el panorama más general de los planteos que actualmente se realizan en la vida política de las instituciones públicas. Finalmente, ofreceremos algunas nociones iniciales para discernir la concepción de ciudadanía que subyace al mencionado Diseño.

2. El Diseño Curricular santafesino en el marco del complejo proceso del cambio de ley educativa

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006, las provincias se vieron ante la necesidad de revisar los documentos que daban marco a los sistemas educativos provinciales hasta entonces. Estos documentos habían estado construidos en base a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) prescritos por la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1995. Esta ley estipulaba una “Educación General Básica” (E.G.B.) obligatoria, constituida por tres ciclos de tres años cada uno, desde los 6 a los 14 años de edad. A continuación, el estudiantado podía optar por un ciclo de “educación polimodal” también de tres años de duración, de los 15 a los 17 años, no obligatorio (porque no se consideraba parte de la educación básica) pero sí requerido para el ingreso a carreras de nivel superior, ya fueran tecnicaturas², profesorado o formaciones universitarias. En suma, la acostumbrada secundaria de 5 o 6 años de duración, no obligatoria pero necesaria para ingresar a carreras profesionalizantes, y que se había mantenido por años en la educación argentina, había sido dividida en dos partes. Una parte, los tres primeros años, pasó a ser considerada educación básica y obligatoria (3er ciclo E.G.B.); y la otra parte, también de tres años de duración (Polimodal), mantuvo las características formales de la anterior educación secundaria, es decir, introducir un perfil profesional y ser requisito para estudios de nivel superior. La Ley 26.206 permitió unificar la E.G.B. 3 con el Polimodal en las provincias que así lo querían para “recuperar” de algún modo la anterior idea de secundaria, extendió la obligatoriedad a toda la educación secundaria, y mantuvo la división en un ciclo

² La educación técnica, que hasta la reforma de 1995 había formado parte de la educación secundaria, pasó a formar parte del nivel superior, con una duración media de 4 años. Es decir, para poder ingresar a una tecnicatura se requería que el o la estudiante hubiera concluido y aprobado el ciclo Polimodal, aunque el mismo no guardara relación temática alguna con la tecnicatura elegida.

de formación básica y un ciclo de formación orientada, el cual a su vez se divide en un conjunto de asignaturas de formación general y un conjunto de asignaturas de formación específica.

Desde su sanción en 2006, la implementación de la nueva Ley 26.206 fue lenta. Los motivos de estas dilaciones no son sencillos ni evidentes por sí mismos, y dar cuenta de ellos ameritaría una revisión y análisis particulares³. Aquí nos referiremos, a grandes rasgos, a los hitos normativos que fueron dando forma al proceso. No formarán parte del presente análisis, pero no podemos dejar de mencionar otras importantes leyes nacionales que acompañaron a la 26.206, como son: la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

En el año 2007 se realizó en la provincia de Santa Fe la primera modificación afín a la nueva estructura educativa. El Decreto Provincial N° 2885/07 establece “la adopción de las medidas correspondientes para la aplicación de la estructura del sistema educativo aprobada por el Artículo 134° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el ámbito provincial” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2007, 1), estructura que queda establecida provincialmente en 7 años para la Educación Primaria, y 5 o 6 años para la Educación Secundaria, según se eligiera correspondientemente la modalidad de Secundaria Orientada o la modalidad de Educación Secundaria Técnico Profesional.

El siguiente movimiento normativo de importancia ocurrió dos años más adelante, en 2009. A nivel nacional los representantes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reunidos en el Consejo Federal de Educación (CFE) acordaron varias Resoluciones que dieron mayor marco normativo a los cambios y adaptaciones que debían realizarse. Estas resoluciones fueron de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones, ya que todas ellas forman parte de las discusiones y acuerdos del Consejo Federal, que es por definición un órgano de “concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional” (Baraldi, V. y Monserrat, Ma. M. 2014, 144). A partir de los acuerdos generales que se establecen en el CFE, las provincias tienen autonomía en la elaboración de sus propias políticas educativas, articulación que se refleja también en el caso de la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional (Díaz, N. y Monserrat, Ma. M. 2016a).

Destacamos las Resoluciones de CFE N° 79/09, que establece el “Plan Nacional de Educación Obligatoria”, la N° 84/09 sobre los “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, y la N° 93/09, que establece las “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”. En conjunto, estas resoluciones dieron finalmente lugar a que las provincias comenzaran a plantear sus propios diseños curriculares. En Santa Fe se inició el proceso tras la sanción del Decreto 181/09, cuyo Anexo I versa sobre el “Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción de Estudiantes”.

En el CFE también se acordó el marco general de los contenidos que se articularían en la educación básica (inicial, primaria, especial y secundaria, tanto orientada como técnica), estableciendo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)⁴, que fueron aprobados en

³ Para profundizar en un análisis de la “burocracia educativa”, la creación de consensos y las pujas entre los diferentes actores sociales en el campo educativo de la provincia de Santa Fe remitimos a las investigaciones llevadas adelante por Natalia Díaz, María Mercedes Monserrat y Victoria Baraldi en diferentes proyectos alojados en la Universidad Nacional del Litoral (Díaz, N. 2013; Baraldi y Monserrat, Ma. M. 2014; Díaz, N. y Monserrat, Ma. M. 2016a y 2016b).

⁴ “La Ley de Educación Nacional N°26.206/06 establece que el Ministerio nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación debe definir núcleos de aprendizaje prioritarios para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. Estos acuerdos constituyen un

diferentes sesiones entre 2004 y 2012 por las autoridades educativas de las diferentes jurisdicciones nacionales (Resoluciones del CFE N° 235/05, 243/05, 247/05, 141/11, 180/12 y 181/12, por mencionar sólo algunas). Nótese que pasaron varios años desde la sanción de la Ley en 2006 hasta las últimas resoluciones reglamentarias en 2012. Esto significó que mientras no estuvieran los NAP aprobados, como señalan Díaz y Monserrat, serían los CBC de la ley anterior los documentos marco: “Se comenzó a recorrer un período en el cual convivían las ‘nuevas escuelas secundarias’ (y la emisión de títulos de ‘Bachiller’) con los ‘viejos diseños curriculares’ (contenidos curriculares de EGB 3 y Polimodal y los NAP).” (Díaz, N. y Monserrat, Ma. M. 2016, 119).

El Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe, sancionado definitivamente en 2014, es la versión final del documento resultante de un largo período de revisión de los C.B.C., de los N.A.P. y de la selección curricular realizada en la provincia para el tercer ciclo de la E.G.B. y el Polimodal. Como parte de ese proceso de construcción de nuevas definiciones, encontramos un documento datado de 2010 que lleva el título de “Prediseño curricular. Ciclo básico de educación secundaria. Primer documento de trabajo”. El mismo fue escrito por una comisión conformada unilateralmente por el Ministerio de Educación Provincial a través de la Dirección de Desarrollo Curricular y la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica, tras lo cual se quiso realizar una jornada de discusión sobre el final del año para comenzar a implementar el nuevo diseño en el ciclo lectivo 2011 (Díaz, N. y Monserrat, Ma. M. 2016b). Esto generó que el documento fuera intensamente cuestionado por la parte docente de la comunidad educativa -gremio AMSAFE y “docentes autoconvocados”- a razón de no haber sido llamados a la construcción del nuevo marco educativo. Con esta fuerte reacción, el Ministerio suspendió su implementación al año siguiente y se inició un camino que buscó forjar nuevos consensos.

Para fortalecer los procesos de participación de distintas instituciones del sistema educativo, la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, mediante la disposición N°006, establece un mecanismo mediante el cual las instituciones educativas de nivel secundario, los institutos de formación docente para profesores de secundaria de la provincia, y las instituciones formadoras universitarias nacionales con asiento en la Provincia de Santa Fe, puedan realizar sus aportes sobre el documento y elaboren un informe final. (Baraldi, V. y Monserrat, Ma. M. 2014, 151)

Los resultados de estas elaboraciones fueron incorporados en diferentes medidas y algunas otras versiones del diseño, tanto para el ciclo básico como para el ciclo orientado, circularon bajo el nombre de “Orientaciones Curriculares”. Sin embargo, estos documentos eran de carácter provisorio -precisamente por eso no llevaban el título de “Diseño”. Servían de guía para algunas decisiones que debían tomar docentes e instituciones, pero no contaban aún con el visto bueno definitivo, ya que los CBC de la Ley Federal no habían sido todavía totalmente reemplazados. Entre los años 2011 y 2012 el Consejo Federal de Educación aprueba y publica los NAP que faltaban para completar el marco normativo del

marco que asegura un horizonte común para la enseñanza y el aprendizaje. Pero la ley establece también que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires formularán un Diseño Curricular que constituya una propuesta político-pedagógica que exprese las particularidades regionales y provinciales, a la vez que haga eco de las que han sido acordadas como orientaciones comunes.

“Además, cada institución y cada docente imprimen a estos acuerdos –nacionales, provinciales- un sesgo particular, atendiendo a los intereses, necesidades y preocupaciones de cada grupo de alumnos y cada comunidad. Es decir, los marcos comunes garantizan un horizonte de justicia e igualdad, mientras que las definiciones provinciales e institucionales habilitan la expresión de las particularidades provinciales y locales.” Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/coordinacionpedagogica/preguntasfrecuentes> el 06/05/2020.

Carmina Shapiro / shapiro.carmina@outlook.com

nivel secundario, y brinda entonces, como decíamos más arriba, el marco efectivo para que las provincias pudieran definir sus propios diseños curriculares jurisdiccionales. Tras una nueva versión de las Orientaciones elaborada en 2013, las autoridades firmaron la versión definitiva del Diseño Curricular Jurisdiccional en 2014, con las terminalidades ya implementadas e inclusive con los primeros egresados completando su trayectoria escolar. De esta manera, Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) es como nombramos a la selección provincial de los contenidos mínimos nacionales expresados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

3. Esquema del Diseño Curricular Jurisdiccional de Santa Fe para Formación Ética y Ciudadana (FEyC)

En el presente trabajo examinaremos el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana (FEyC), que corresponde a 1° y 2° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada y Obligatoria, con el fin de comenzar a delinear la concepción de ciudadanía que es sustentada en el mismo. Para eso, realizaremos primero un análisis de su estructura general, para pasar luego a derivar algunas observaciones.

3.1. Fundamentación, Consideraciones metodológicas y Contenidos prescritos

El espacio dedicado a esta materia en el DCJ es de 6 páginas, constando de una fundamentación, unas consideraciones metodológicas y una descripción de contenidos. Si bien el Prediseño Curricular exponía algunos posibles criterios de evaluación, el DCJ no cuenta con una sección particular sobre evaluación para FEyC. Por el contrario, los criterios de evaluación son generales para todos los años y espacios curriculares de la secundaria, encuadrados en el ya mencionado Decreto N° 181/09, constituyendo el espacio curricular de Ruedas de Convivencia la única excepción por ser considerado no promocional, es decir que no requiere acreditación. Cabe mencionar esta excepción porque da cuenta de que es posible incorporar en la educación formal otro tipo de concepciones pedagógicas: los fines que se busca alcanzar con Ruedas de Convivencia no se podrían sostener si el espacio fuera inscripto en el marco evaluativo general, terminando con una nota numérica que indicara la aprobación o desaprobación del espacio. Por esto consideramos que la inclusión de FEyC bajo criterios genéricos de evaluación dificulta realmente el despliegue de cualquier práctica pedagógico-evaluativa que se aleje de las tradicionales para este espacio curricular, a pesar de que en las consideraciones metodológicas se sugieren variadas estrategias para configurar las situaciones de aprendizaje (Diseño Curricular ESO, Santa Fe, 2014, 17).

La fundamentación y las consideraciones metodológicas son compartidas por el primer y el segundo años, mientras que los contenidos se hallan diferenciados. Fundamentación y consideraciones no parecen muy exhaustivas en tanto cada una de ellas no alcanza una página de extensión. Luego, la lista de contenidos para ambos años completa las 4 páginas restantes. Los contenidos se dividen en cuatro ejes que son prácticamente iguales para ambos años.

Para primer año:

- En relación con la reflexión ética

- En relación con los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños y Adolescentes
- En relación con las identidades y las diversidades
- En relación con la organización social y una ciudadanía participativa

Para segundo año:

- En relación con la reflexión ética
- En relación con los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes
- En relación con las identidades y las diversidades
- En relación con la organización social y una ciudadanía responsable

Las similitudes no se dan tan solo en los nombres de estos ejes, sino también en los contenidos especificados, aunque ciertamente hay diferencias. La estructura de los ejes se repite porque se espera que en ambos años se trabajen los mismos contenidos, pero abordados haciendo foco en distintas cuestiones, desde diferentes perspectivas y niveles de profundidad. En este sentido, lo que se desarrolle en el primer año ha de servir de base para los desarrollos del segundo año. Pero, además, los tres últimos ejes se corresponden con los núcleos centrales de las materias que en la provincia de Santa Fe se continuarán trabajando en la formación general del Ciclo Orientado. Es decir, en el Ciclo Orientado todos los estudiantes, sin importar qué orientación estén haciendo, pasarán por tres materias anuales, sucesivas, aunque no correlativas, que son de alguna manera la continuación de FEyC. Éstas son Construcción de Ciudadanía y Derechos (correspondiente al eje dos), Construcción de Ciudadanía e Identidad (correspondiente al eje tres), y Construcción de Ciudadanía y Participación (correspondiente al eje cuatro). Fácilmente podemos ver la coincidencia entre el nombre de las materias sucesivas y los tres últimos ejes de contenidos que el DCJ indica desarrollar en FEyC. En otras palabras, el DCJ proyecta que en los dos primeros años de la escolaridad secundaria se prepare una base para las discusiones y aprendizajes que se desarrollarán en los tres últimos años de la misma.

En cuanto a los contenidos, sólo nos llama la atención dos diferencias en los títulos. Una es que el último eje plantea para primer año una ciudadanía *participativa*, mientras que para segundo año plantea una ciudadanía *responsable*. Y la otra es que, al nombrar el segundo eje, se agrega la palabra niñas en segundo año. No parece más que una diferencia trivial, acaso un error de pasaje, pero precisamente por eso resulta curiosa la diferencia.

Por lo demás, los contenidos listados en el DCJ son en su mayor parte similares a los contenidos desarrollados en las normativas nacionales, pero hay algunas diferencias que vale la pena notar. En primer lugar, el DCJ troca lo que en los NAP tiene que ver con adquirir herramientas argumentativas para afrontar situaciones de conflicto (abordaje de falacias⁵, argumentaciones racionales, construcción de argumentos ético-políticos (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Formación Ética y Ciudadana, Argentina, 2011, 14-15)) por una mirada que se enfoca más en el análisis crítico para encontrar soluciones y construir consensos (Diseño Curricular ESO, Santa Fe, 2014, 17). En palabras de Mailhou M. y Sabao Domínguez Ma. V. (2018), “se presenta una mirada sobre el diálogo que lo coloca claramente como una mediación para el consenso o resolución de conflictos, invisibilizando

⁵ Vale aclarar que sí hay una mención explícita sobre falacias en el DCJ, pero la misma se encuentra dentro de una de las estrategias didácticas no-obligatorias que se plantean en las consideraciones metodológicas, y no entre los contenidos curriculares.

la función que este mismo tiene en la identificación de los disensos” (115). En segundo lugar, algunos temas se ven más específicamente situados en la provincia de Santa Fe, lo que constituye un pie interesante para conocer mejor los procesos sociales, políticos y económicos de nuestra región. En tercer lugar, el DCJ incorpora una inquietud particular por los derechos de niños, niñas y adolescentes que no se encuentra así explicitada en los NAP. Y en cuarto lugar, el diseño curricular provincial quita, y no repone en otro lugar, la referencia que los NAP hacen, en el ítem tres del eje de derechos humanos, a la lucha de los pueblos originarios, afrodescendientes y otras minorías por su reconocimiento.

3.2. Bibliografía de referencia e intertextualidades

En un segundo vistazo a la estructura general, destaca el hecho de que el documento carece de una bibliografía de referencia. En especial resulta curioso al comparar la versión definitiva de 2014 con el “Prediseño...” de 2010, ya que este último cuenta con una generosa lista bibliográfica de la cual 37 ítems constituyen referencias teóricas. La remoción de estas referencias puede producir molestas ambigüedades al momento de colegir el enfoque general del documento, lo cual puede igualmente ser un efecto buscado como indeseado. Sin un marco de referencia desde el cual interpretar algunos conceptos centrales, éstos pueden acabar siendo conceptos vacíos, meras palabras ocupando un lugar políticamente correcto pero que no logran expresar compromiso con ninguna posición en particular. Es lo que -creemos- ocurre con expresiones como “proponer prácticas sociales”, “una ética de la responsabilidad, el cuidado, la solidaridad y el respeto por el otro”, “democracia como forma de vida”, “educar para la democracia en todos los aspectos de la vida social”, “nuevos modelos de participación” (Diseño Curricular ESO, Ciclo Básico, Santa Fe, 2014, 16-17). Existen tantas definiciones posibles, tantas perspectivas diferentes desde las cuales interpretar estas expresiones y términos, que, sin un punto de referencia claro, lo más seguro es que cada docente los “rellene” con su propio bagaje de conceptos y experiencias. Y esta acción es en algún sentido un arma de doble filo: puede muy bien ser la piedra de toque de la libertad de posicionamiento de cada docente para decidir de qué modo abordar aquello que se va a enseñar; pero también puede ser el punto de anclaje de la vaguedad involuntaria y el amorfo y ecléctico sentido común mediático, que podría hacer expresar al docente puntos de vista con los que posiblemente no comulgaría si los analizara en detalle (Santiago, G. 2007, 16-18). El segundo caso es favorecido por las complicadas condiciones materiales de trabajo de los docentes de nivel secundario, por lo que dejar conceptos “vacíos” seguramente favorezca una reproducción casi automática del “discurso escolarmente correcto” (Santiago, G. 2007, 86-87), sin que los docentes tengan siquiera conciencia de ello. Si sumamos a la ecuación las dificultades materiales que existen para sostener reuniones entre docentes de una misma institución, porque raras veces se autorizan las licencias para reuniones de departamentos o de secciones, la consecuencia sistémica general será la de favorecer que las cosas se sigan haciendo como ya se hacían, con todo lo bueno y lo malo que ello comporta. Esos serían momentos de relativo tiempo libre, en los que los y las docentes podrían conversar, intercambiar y pensar sobre lo que acontece en sus aulas en vistas a pensar cómo quieren que sean sus clases, cómo piensan la educación, discutir los sentidos de las prácticas, y eventualmente desarrollar proyectos conjuntos. La falta de un acompañamiento institucional general en este sentido, para pensar de manera minuciosa y colectivamente el proyecto educativo institucional (PEI) y la forma que éste adoptaría en cada espacio curricular, se hace sentir como una fuerte incomodidad cada vez que desde “afuera” se quiere evaluar el trabajo de los y las docentes. La puja por

la distribución de los tiempos escolares acaba traduciéndose en una puja por los sentidos filosófico-pedagógicos que se ponen en juego y que se adoptan de hecho.

Además, parece emerger una importante tensión en relación a las cuestiones bibliográficas y las definiciones conceptuales. Que un diseño curricular dictamine más específicamente el recorte de la materia podría llegar a ser interpretado por los docentes como un afán de adoctrinamiento, persecución o proselitismo, en detrimento de la libertad de posicionamiento. Pero, a la vez, si tal documento fuera demasiado general e inespecífico, nos llevaría a preguntarnos para qué está y cuál sería su sentido si finalmente admite cualquier posición. En ese movimiento que se realiza entre el recorte del currículum oficial a nivel nacional y el dictado de clases de cada docente en cada aula, entre lo estructural-formal y lo procesual-práctico (De Alba, A. 1998), siempre se juegan las decisiones de los docentes, de acuerdo con su formación, su biografía escolar, sus creencias, pero también la institución y el contexto donde se desempeñan. Ese espacio de decisión difícilmente puede ser clausurado, y se supone que tanto la formación profesional docente como la formación profesional especializada⁶ brindan a los y las educadores conocimientos y criterios para tomar las mejores decisiones a esos respectos, independientemente de las posturas del currículum oficial. Mas, así como muchas veces es necesario que alguien haga una afirmación fuerte y rotunda para que un diálogo gane complejidad y los participantes pongan de verdad en juego sus posturas, de la misma manera puede resultar necesaria una interpelación semejante desde la letra escrita para que los docentes ganen claridad en su toma de posición. En este sentido, una fundamentación demasiado laxa fracasaría en generar ese posicionamiento en quienes deben trabajar en cada espacio curricular.

En un artículo en el que aborda con ojo crítico el Pre-Diseño Curricular para Lengua y Literatura, Gerbaudo A. (2011) plantea dos cosas en relación con el tratamiento bibliográfico que se hace en el documento. Por un lado, plantea que desconoce, en la Fundamentación General pero también en la sección de Lengua y Literatura, a investigadores e investigadoras locales o regionales formados y especializados en diferentes problemas de la actualidad pedagógica y didáctica específica (98). En este desconocimiento, sostiene Gerbaudo, se pierden tradiciones propias en investigación y docencia y se desatienden posicionamientos epistemológicos que han surgido del propio trabajo de docentes, investigadores e instituciones santafesinos o argentinos (101). Aunque la autora se refiere puntualmente al área de Lengua y Literatura, creemos que estos puntos se sostienen igualmente para lo que hace a FEyC. No queremos sobredimensionar la importancia de los especialistas, como figuras que emergerían de las sombras de la academia cual legislador o tutor rousseauiano a indicar a los incultos qué es lo que se debe hacer. Antes bien, creemos que podría ser interesante encarar el diseño de Formación Ética y Ciudadana desde una perspectiva que contenga las investigaciones de quienes viven y habitan el mismo *ethos* sobre el cual se quiere de algún modo “legislar” o educar. Y, por otro lado, la autora cuestiona el hecho de que el Pre-Diseño quiera plantearse como contrario al carácter neoliberal de la reforma de la Ley Federal de Educación de 1994, pero utilice en la sección de Lengua y Literatura la misma bibliografía (103). Rescatamos la observación porque nos parece una advertencia valiosa para pensar los elementos político-epistemológicos que hacen a estos documentos, pero vale señalar que no sucede lo mismo en el caso de FEyC.

⁶ Téngase en cuenta que los profesores de nivel secundario tienen, además de la pedagógica, una formación disciplinaria específica. Esta última en ocasiones es producto de estudios universitarios, siendo profesionales de otro campo antes de iniciar los estudios pedagógicos. Correspondientemente, cuando decimos “formación profesional docente” nos referimos a los estudios pedagógicos específicos para ejercer la docencia como profesión; y cuando decimos “formación profesional especializada” nos referimos a los estudios disciplinares específicos de otros campos profesionales.

De hecho, la bibliografía es marcadamente diferente entre un diseño y otro. Salvo tres coincidencias que no parecen determinantes⁷, en los Lineamientos para FEyC de la Ley Federal de Educación (1997) hay más autores pertenecientes al campo de la filosofía, pero las referencias parecen inclinarse a una perspectiva moralizante que podríamos relacionar a las visiones filosóficas que predominaron en la última dictadura cívico-militar (Obiols, G. 1997; Bottarini, R. 2013), mientras que en el Pre-Diseño de 2010 la bibliografía es interdisciplinaria, con una notable presencia de perspectiva de género.

En relación a la posterior remoción de la bibliografía que estuvo presente en el Pre-Diseño, Díaz y Monserrat (2016) sostienen:

Una de las características que adopta la escritura de los documentos curriculares del CB [Ciclo Básico] en Santa Fe es el anonimato. En la presentación del 'Pre-Diseño' éste fue un aspecto que generó muchas críticas por parte de los docentes, no se explicitaron los autores ni el proceso de selección de los mismos y, en algunos casos, no se publicó la bibliografía de referencia para los espacios curriculares. En entrevista con la ex Ministra de Educación, ella afirmaba que fue una decisión institucional darle carácter colectivo a la escritura de documentos, considerando la participación de muchos actores en el proceso y que durante la LFE [Ley Federal de Educación] se habían explicitado los autores y eso no garantizó una mejora en los procesos educativos. Sin embargo, esta decisión ministerial generó falta de confianza en las definiciones teóricas, metodológicas y de la estructura curricular del diseño. (Díaz, V. y Monserrat, Ma. M. 2016, 126)

En consecuencia, la decisión por mantener aquel primer documento en el anonimato contribuyó al rechazo y cuestionamiento del mismo. Es decir, cabe la posibilidad de que el posicionamiento teórico allí presentado fuera insatisfactorio para las partes que analizaban y, ante la imposibilidad de llegar a algún acuerdo, se optara por quitar la bibliografía definitivamente. De cualquier modo, quitar la bibliografía sin modificar otras nociones y conceptos, no es suficiente para que el posicionamiento implicado en la normativa resulte diferente. Comparar y analizar las diferencias entre el Prediseño y el DCJ definitivo, a la luz de las discusiones en la comunidad docente, será objeto de futuros trabajos.

El problema que se nos aparece entonces es quién podría no estar de acuerdo con una fundamentación "políticamente correcta". Lo que genera en consecuencia es ese crucial desfasaje entre lo que se dice y lo que se hace, lo que se proclama como correcto y lo que se practica como correcto. Al dejar los conceptos tan inespecificados pareciera que lo único que se logra es que se reproduzca "el uno" inauténtico heideggeriano (Heidegger, M. 1997), las lógicas culturales de los grandes grupos mediáticos internacionales y multiplataformas (Ramonet, I. 2003). No creemos que esto dependa pura y exclusivamente de lo que los docentes hacen y/o dejan de hacer. No podemos negar que juegan un papel importante, y que son al fin y al cabo los que ejercen el micropoder evaluador en las aulas. Pero sostener que 'la educación no mejora porque a los docentes les falta formación' parece más bien un obstáculo epistemológico-pedagógico que oficia de prejuicio, antes que una constatación fáctica⁸. Precisamente el objetivo secundario del análisis que aquí presentamos es intentar encontrar otras explicaciones a la fuerte inercia o resistencia a los cambios en el sistema

⁷ Las coincidencias son: Cortina, Adela. (1986) *Ética Mínima*, Madrid: Tecnos; Cullen Carlos. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas; y Savater, Fernando. (1991) *Ética para amador*. Barcelona: Ariel.

⁸ Véase para esto: Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 2000. Traducción de José Babini. P. 16-22.

educativo, explicaciones menos voluntaristas, menos individuales, que permitan visualizar al menos algunas de las causas.

Hay todavía otro riesgo con respecto a la falta de bibliografía. Si el Ministerio de Educación no brinda un marco bibliográfico, el sentido de esos conceptos vacíos puede ser llenado y completado por las editoriales que fabrican manuales escolares⁹. Y al hacerlo, éstas no buscarán el bien común como se esperaría que lo hiciera el Estado, sino que buscarán su beneficio propio, esto es, buscarán garantizar su ganancia y las condiciones para perpetuar su negocio. Entonces las y los docentes, ajetreados de trabajo y andando de una escuela a otra, pueden quedar a merced de las decisiones bibliográficas de las casas editoriales, al intentar aliviar su trabajo de preparación de clases recurriendo a manuales “pre-fabricados”. Queda pendiente analizar esto con mayor profundidad, mediante una investigación de campo para conocer qué recursos bibliográficos, en particular manuales, pero también textos de otros tipos, se han consolidado como referentes y qué prácticas han acompañado el cambio curricular en la instituciones.

Para cerrar con este punto, quisiéramos agregar que no creemos que el presunto adoctrinamiento del Estado sobre los docentes sea tan alto riesgo en las prácticas educativas reales, ya que toda selección curricular implica necesariamente dejar algo afuera para dar preferencia a otra cosa¹⁰. En ese mismo proceso de selección curricular se opera siempre una especie de adoctrinamiento; resulta inevitable. Ser infinitamente tolerantes, plurales y respetuosos termina siendo no tanto un posicionamiento filosófico sensible y humanitario como podría parecer, sino una mera fachada de corrección política detrás de la cual se reproducen los prejuicios y estereotipos sociales. Es más, implica una contradicción y una disolución de las pretensiones de “formar ciudadanos críticos” y “problematizar lo cotidiano” (Diseño Curricular ESO, Santa Fe, 2014, 16). ¿Aceptaríamos absolutamente *todas* las críticas? ¿Aceptaríamos formar ciudadanos que critiquen el voto universal, por ejemplo? ¿O que critiquen el cuidado del medio ambiente? ¿O la gratuidad de la educación? ¿O que critiquen las luchas contra las violencias basadas en el género o las luchas contra el racismo? Si bien la ética filosófica busca ser reflexiva y no dogmática, tiene unos límites en cuanto sabe que no puede admitir todas las posiciones juntas porque el resultado sería inevitablemente contradictorio. Con todo, no parece tan inadecuado pretender que el Ministerio de Educación diera definiciones un poco más acotadas.

Los documentos normativos de este tipo suelen hacer un esfuerzo por evitar marcas de enunciación de quienes los elaboran, de modo que queden escritos en un estilo más impersonal. Sin embargo, como señala Sabao Domínguez (2015), esto puede resultar en un efecto de neutralidad y universalidad que obstaculiza la identificación de los posicionamientos adoptados:

El efecto de neutralización, que se obtiene mediante un conjunto de rasgos sintácticos en los que hay una predominancia de construcciones pasivas y giros impersonales, adecuados para resaltar la impersonalidad de la enunciación normativa y para constituir al enunciante en sujeto universal, a la vez imparcial y objetivo. Otro, el efecto de universalización, que se obtiene mediante diferentes procedimientos convergentes... para expresar la generalidad y la

⁹ Véase el trabajo que realiza Vicari, Pablo (2009) respecto de la influencia de las casas editoriales durante la década de los noventa en Argentina.

¹⁰ Véase por ejemplo la definición ya clásica de De Alba: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (De Alba, A. 1998, 75).

omnitemporalidad de la norma jurídica; la referencia a valores trans-subjetivos, que presuponen la existencia de un consenso ético... (Bourdieu, 2000:166). (Citado por Sabao Domínguez, Ma. V. 2015, 15)

Por esto, presentaremos a continuación algunos conceptos para aportar al ejercicio de análisis del DCJ, que pueden contribuir a discernir el modo en que la elección de expresiones y formas gramaticales generan el mencionado efecto, logrando en consecuencia reconstruir los posicionamientos adoptados.

4. Educación en el marco de la democracia participativa

En un trabajo donde reflexionan acerca de algunas relaciones entre pedagogía y política en el marco de los actuales discursos sobre democracia e inclusión, Simons y Masschelein (2011) realizan una caracterización de la democracia y de la ciudadanía que nos interesa retomar para el presente análisis. Partiendo de un documento emitido por el Ministerio de Educación Flamenco en 2003, los autores identificaron una serie de argumentaciones respecto de la “vida democrática” (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 109-111). En ese documento se presentaba una iniciativa del susodicho Ministerio para fomentar, mediante un decreto, el control local de las escuelas. Según nos informan los autores, la idea consistía en generar unos consejos consultivos en los que todos los actores de la vida escolar local pudieran discutir y eventualmente dar forma a las políticas escolares. Además, resaltan los autores, estos cambios en la organización de las escuelas flamencas iban de la mano con una reorganización del currículum para que la “educación para la ciudadanía” fuera un contenido transversal y un objetivo general de la educación básica (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 110). Vale hacer la salvedad de que este documento no es más que un mero ejemplo casual de esta perspectiva sobre la ciudadanía y la democracia que podemos reconocer en muchas y diversas enunciaciones. La propuesta en sí resulta interesante, dada su intención de permitir que otros actores tengan voz en el juego del poder escolar; no obstante, los autores se preguntan:

hasta qué punto los actuales intentos para mejorar, promover y desarrollar la democracia a través de procedimientos de participación, de negociación y de consenso y la movilización de la educación para lograr estos objetivos no se convierten en exactamente lo opuesto: en la neutralización de los conflictos democráticos. (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 108)

Simons y Masschelein plantean que promover la participación puede obstaculizar la democracia. A primera vista resulta paradójico: la participación activa de las partes involucradas en un asunto es un mecanismo fuertemente valorado de las democracias contemporáneas, por su capacidad de generar pertenencia, reconocimiento y potenciales mejorías en las condiciones de vida. Sin embargo, los autores quieren, precisamente, señalar algunas contradicciones o problemas que habitan ocultos en este tipo de posturas. En especial quieren mostrar cómo este discurso en apariencia formador de conciencias políticas, termina por surtir el efecto contrario. Es decir, despolitiza y neutraliza cualquier posible acción de transformación que pueda comportar el conflicto (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 126-127).

Según lo que describen en el ejemplo en cuestión, las autoridades flamencas parecían considerar a la escuela como “un ‘modelo de sociedad’ y, por lo tanto, como un ‘terreno de

ensayo para la ciudadanía” (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 111). Esto presupone dos cosas. Por un lado, presupone que la participación es lo que le da su carácter democrático a la democracia. Y por el otro lado, presupone que la participación de los alumnos en esos consejos puede, por analogía, cumplir una función pedagógica para enseñar algo respecto del funcionamiento de los gobiernos democráticos. No abordaremos mayormente el primer punto, ya que semejante pregunta (¿qué le da a la democracia su carácter democrático?) merecería un espacio específico dedicado a ella. En cambio, nos centraremos en lo que la segunda presuposición puede aportar a lo que aquí nos ocupa, retomando algunas ideas que los autores exponen acerca de la democracia.

¿Qué significa que la participación cumpla una función pedagógica? Simons y Masschelein señalan que principalmente significa que la ciudadanía es algo que *puede* y *debe* ser aprendido (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 111). Es decir, significa que existe un cierto conocimiento específico que atañe a la ciudadanía, unas actitudes y unas habilidades, competencias o capacidades específicas que son propias e inherentes a la ciudadanía, y que todo ello es posible de ser enseñado y aprendido. Siendo requisitos para una práctica civil y democrática a conciencia, los estudiantes se ven en el deber de aprender todo esto, porque si no lo hicieren, de algún modo no serían buenos ciudadanos.

Esta manera de pensar la ciudadanía va de la mano con una especial manera de pensar la democracia. Nuestros autores sostienen que en el mundo contemporáneo el ideal democrático ha virado hacia la perspectiva de que una sociedad democrática es una sociedad en la que están incluidos todos los intereses (Simons y Masschelein, 2011: 112). Es decir, la sociedad es pensada como un colectivo constituido por grupos que se diferencian entre sí por sus intereses u opiniones. La interacción de estos grupos o partes en su búsqueda de consensos es lo que estaría dando soporte a la existencia de la democracia. En este contexto, pertenecer a una sociedad democrática entrañaría reconocerse en uno de estos grupos, que constituirían, en última instancia, el sustrato, el soporte civil de la democracia. O su *demos* para usar la misma expresión que Simons y Masschelein:

El *demos* de la democracia actual no es apenas un grupo de votantes, ni simplemente un grupo (social/político) de activistas que defienden o que usan sus derechos (civiles, democráticos) para cambiar la sociedad. [...] *demos* se refiere a un colectivo de individuos o de grupos de interés que tienen una parte, o una identidad, en relación a ese colectivo. (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 113)

Así, partiendo de esta noción de democracia, los autores derivan la noción de “sociedad participativa”. En ella, las decisiones se tornan legítimas cuando las personas sienten claramente que sus opiniones e intereses fueron tenidos en cuenta en esas decisiones. Poder dar la propia opinión, manifestar los propios intereses o preferencias durante los procesos de decisión resulta fundamental cuando la democracia queda tan asociada a la participación desde grupos de interés. Y crear mecanismos para hacerlo -como los consejos consultivos del Flandes- se convierte en una tarea fundamental. Sin embargo, hemos de notar que el espacio que se abre no es fehacientemente un espacio de toma de decisiones (no es un espacio de poder) sino un espacio de expresión, en el que se pueden volcar las posiciones pero que no necesariamente tiene la capacidad de producir un efecto en el resultado final. En este análisis un tanto abstracto de los procesos democráticos, de algún modo se produce un viraje de las miras, no interesa tanto lo que se logre *per se*, sino que los grupos participantes puedan sentirse representados.

La sociedad participativa, entonces, se constituye simbólicamente de dos maneras, moldeando la realidad y moldeando a los sujetos. Nuestros autores sostienen que el “enfoque de las habilidades o competencias ciudadanas” es la contraparte teórico-formativa de la sociedad participativa. Es decir, es el saber gubernamental asociado, en tanto representa para las personas un cierto conocimiento de sí, que es a la vez un autogobierno porque hace que los sujetos se vuelvan gobernables. En este sentido, la vida democrática se establece en la medida en que “los individuos llegan a entenderse y gobernarse a sí mismos como sujetos de intereses, preferencias e identidades específicas” (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 116); en el mismo proceso de constitución de la una, se constituyen los otros. Quien no pueda ubicarse o reconocerse en alguno de estos grupos, quedará inevitablemente fuera de la vida ciudadana, fuera de la vida democrática.

A tal punto la sociedad participativa moldea un nuevo enfoque sobre la realidad que “implica la constitución de un espacio (de las diferentes partes) donde todo es asumido como inteligible y expresable en términos de intereses, preferencias u opiniones” (Simons, M. y Masschelein, J. 2011, 116). Lo que no pueda ser interpretado en esos términos quedará afuera de la vida democrática, y en consecuencia la democracia tiende a ser equiparada a lo institucionalizado (por oposición a lo institucionalizante), porque es allí donde los intereses pueden alojarse. Otra consecuencia de esto es que, en tanto intereses y preferencias son los elementos considerados relevantes para la vida pública, para el ejercicio de la ciudadanía, pasan a ser percibidos como el núcleo de la identidad, como la “verdadera naturaleza” del yo, única base a partir de la cual es posible la búsqueda de consensos.

Esta noción de democracia da pie a una idea que podríamos llamar interactivista, en el sentido de que el diálogo pasa a ser una actividad central, ya que es donde se negocia, se debate, se pugna por los intereses. Y así, las habilidades dialógicas cobran un protagonismo especial. Pero se pierde de vista que primero es necesario poder *llegar* a una mesa de diálogo y principalmente tener algo por lo que negociar y algo con qué negociar. Además de que otro tipo de prácticas sociales que hacen a la vida democrática quedan o bien fuera de las miras educativas, o bien puestas en un segundo plano.

5. Comentarios finales

Como señalamos en relación a la falta de bibliografía, algunas expresiones del DCJ pueden resultar problemáticas. Pero si entendemos la noción de democracia en el DCJ como asociada a la de “sociedad participativa” descrita por Simons y Masschelein, podemos dar más sentido a algunas de aquellas. Tomemos un fragmento para mostrar esto: “Resulta imposible la construcción de una auténtica ciudadanía en las escuelas, si en las mismas no se practica la democracia tanto en las aulas como en los diversos niveles de gestión y organización de la institución” (Diseño Curricular ESO, Ciclo Básico, Santa Fe, 2014, 16). La idea de “practicar la democracia” puede resultar un tanto difusa aquí. Como la escuela es una institución regida por detalladas jerarquías de cargos e incumbencias, no existe en ella mucho margen para cambiar algunos mecanismos de decisión (con la intención de hacerlos “más democráticos”) sin hacer una reforma general y estructural de leyes, normativas, asignaciones de horas, sueldos... De modo que tiene sentido que cuando se dice “practicar la democracia” se esté pensando, como lo plantea la idea de “sociedad participativa”, en el desarrollo de prácticas dialógicas y argumentativas tanto en aulas como en la gestión. Algo similar ocurre con la idea de “proponer prácticas sociales orientadas hacia la libertad responsable y el respeto por el otro en un contexto democrático” (Diseño

Curricular ESO, Ciclo Básico, Santa Fe, 2014, 16). Habida cuenta de las dificultades prácticas que se presentan en los establecimientos educativos cuando se quieren desarrollar proyectos articulados con agentes exteriores a las escuelas, o bien realizar actividades fuera de la misma, tiene sentido entender las “prácticas sociales” como prácticas asociadas a las habilidades ciudadanas de diálogo, consenso y participación dentro de instituciones. Todo esto puede resultar beneficioso para mejorar los ambientes de trabajo e incluso para que los sujetos involucrados puedan expresarse mejor, a raíz de poder hablar algunas cuestiones más abiertamente, pero, como decíamos más arriba, no necesariamente son prácticas con la capacidad de producir cambios concretos.

La descripción de los contenidos mínimos prescritos para la materia incorpora una fuerte perspectiva histórica, que no encontramos referida con especial consideración en la fundamentación. Sin embargo, hay algunas modificaciones introducidas al trasladar los contenidos desde los NAP hacia el DCJ, modificaciones que llevan con cuidado el foco hacia la historia santafesina y regional. No tenemos, a priori, ninguna objeción que hacer a este posicionamiento desde la historia local, pero siguiendo con la clave de lectura que proponemos, diríamos que a pesar de no contar con un apoyo y marco explícitos en la fundamentación, la revisión de tramas históricas recientes y locales podría pensarse como recurso para que los estudiantes puedan conocer los procesos locales y los grupos de interés conformados en el tiempo y así posicionarse en la disputa dialógica de la democracia. Como ya señalamos antes, el problema sería, desde el punto de vista de Simons y Masschelein, que todos aquellos intereses que no encuentran lugar en ningún grupo o parte, verían imposibilitada su participación en las deliberaciones. Y, por otro lado, todo aquello que no pudiera ser expresado en términos de intereses, no formaría parte de la vida política pública.

Siguiendo los contenidos provenientes de los NAP, la ciudadanía queda relacionada con la Constitución Nacional como fuente de derecho y los derechos humanos como marco valorativo general. El DCJ le adiciona un elemento que no está presente en el documento federal, que es la participación “en los espacios de gobierno y ONG existentes, orientadas hacia una construcción de ciudadanía plena” (Diseño Curricular ESO, Ciclo Básico, Santa Fe, 2014, 21). También se le suma la participación en centros de estudiantes, idea que no está contenida en el DCJ pero que se ve apoyada en los hechos por la Ley Provincial 13.392 de Constitución y Funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios y Superior no Universitarios del año 2014. Esto refuerza la presunción indicada anteriormente, según la cual las prácticas civiles quedan asociadas a los espacios institucionalizados. Sin embargo, es interesante la intención real de dar voz a los estudiantes dentro de las escuelas y del sistema educativo, con toda la historia que en nuestro país hay en relación a los Centros de Estudiantes, aunque a los efectos se quede un poco corta en los alcances reales.

El estar inmersos en el mismo contexto que queremos volver objeto de nuestros pensamientos hace que pensar acerca de la realidad que nos rodea sea siempre una tarea difícil, que requiere que podamos tanto reconocer los límites y condicionamientos que nuestros propios prejuicios y obstáculos epistemológicos ejercen sobre nuestra tarea, como objetivar fenómenos o acontecimientos que nos atraviesan, a la vez que somos parte de ellos. A causa de esta misma dificultad, las reflexiones que hemos desarrollado representan una instancia inicial del análisis del Diseño Jurisdiccional. Será necesario profundizar las implicancias de esta manera de concebir la ciudadanía y la democracia, por ejemplo, atendiendo a la pregunta de Simons y Masschelein respecto de la neutralización de los conflictos democráticos que produce la presencia de esta concepción en la escuela. Y,

además, nos queda pendiente esbozar los parámetros generales de lo que podría ser una propuesta alternativa viable.

6. Bibliografía

- Baraldi, Victoria y Monserrat, María Mercedes. 2014. Políticas curriculares para la educación secundaria argentina y santafesina. Notas preliminares de un proyecto de investigación. *Políticas Educativas*, v. 7, n. 2, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/4002/3588/>.
- Bottarini, Roberto. 2013. “La educación ciudadana en el vendaval político argentino”. En *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, compilado por Gustavo Schujman e Isabelino Siede. Buenos Aires: Aique.
- Consejo Federal de Educación de la República Argentina. 2011. Documento Resolución CFE N° 141/11 Anexo IV “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Formación Ética y Ciudadana, ciclo Básico de la Educación Secundaria, 1° y 2° / 2° y 3° años”.
- De Alba, Alicia. 1998. “En torno a la noción de currículum”. En *Currículum. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, Natalia. 2013. Aportes sobre una deuda pendiente en la formación de profesores. *Revista Itinerarios Educativos del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente*, 1(6). <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/4228/6398/>.
- Díaz, Natalia y Monserrat, María Mercedes. 2016a. Informe: Definiciones teórico-políticas que conforman los aspectos estructurales formales del currículum para la educación secundaria. Mimeo. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Díaz, Natalia y Monserrat, María Mercedes. 2016b. Definiciones teórico-políticas del currículum para la educación secundaria santafesina. *Revista del IICE*, n° 39 (2016), <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4002>.
- Gerbaudo, Analía. 2011. Crispada e in-tolerante. Contra los ‘edificios de la indiferencia’. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 2, Nro. 3, octubre de 2011, https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4894/pr.4894.pdf.
- Heidegger, Martin. 1997. *Ser y tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mailhou, Melina y Sabao Domínguez, María Virginia. 2018. Para un abordaje transversal de la ESI en el espacio curricular de formación ética y ciudadana: reflexiones surgidas desde el trabajo en formación docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Vol. 1 Núm. 13 (2018), <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/327>.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 1997. Documento “Tercer Ciclo EGB. Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial. Formación Ética y Ciudadana y Ciencia Sociales”.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2007. Documento Decreto Provincial N° 2885/07 “Modificación de la Estructura Académica del Sistema Educativo Provincial”.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2009. Documento Decreto Provincial 181/09 Anexo I “Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria”.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2010. Documento “Pre-Diseño curricular. Ciclo básico de educación secundaria. Primer documento de trabajo”.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2014. Documento “Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada”.
- Obiols, Guillermo. 1997. “Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación Ética y Ciudadana”. En *La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica*, compilado por Guillermo Obiols; Mirtha Frassinetti de Gallo y otros. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ramonet, Ignacio. 2003. El quinto poder. *Le Monde Diplomatique, edición española*. Octubre 2003. Recuperado el 2 de mayo de 2018 de: <http://www.lemondediplomatique.cl/Elquintopoder.html>
- Sabao Domínguez, María Virginia. 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 de Entre Ríos, Buenos Aires y Santa Fe”. En *Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, compilado por De Laurentis, C., Pereyra, S. y Branda, S. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Santiago, Gustavo. 2007. *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Simons, Marteen y Masschelein, Jan. 2011. “Subjetivación gubernamental, política y pedagogía. Foucault con Rancière”. En: *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, editado por Marteen Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vicari, Pablo. 2009. “Enseñanza de la filosofía y curriculum provincial. Análisis crítico de las reformas curriculares propuestas por la Dirección General de Escuelas (Prov. Bs. As.) para la enseñanza de las filosofías en el nivel Polimodal”. En *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* compilado por Alejandro A. Cerletti. Buenos Aires: EUDEBA.