



ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

**Análisis de contenidos curriculares y ofertas editoriales correspondientes a la formación
ciudadana en la escuela secundaria en la CABA y la PBA entre 2012 y 2018.**

Jorge Stifman

Director: Ezequiel Gómez Caride

Buenos Aires, agosto 2023

Agradecimientos

A mi director de tesis, Ezequiel Gómez Caride, que con su acompañamiento amable y su sobresaliente experticia me acompañó, me animó, y me guió para llevar adelante esta investigación.

Al Colegio Northlands que con su apoyo financiero hizo posible que siguiera formándome como profesional.

A mi pareja y a mis hijos que son la motivación más poderosa que pude haber tenido durante todo este trayecto.

A las amistades que me dio esta maestría, que fueron una red de contención fundamental para seguir adelante.

A los profesores que con toda humildad me mostraron el camino de los saberes profundos y me enseñaron a mirar la educación desde una perspectiva mayor.



Universidad de
San Andrés

Resumen

Este trabajo de investigación aborda el tema de la ciudadanía y de la oferta editorial argentina en el campo de la formación ciudadana entre los años 2012 y 2018. El trabajo explora las nociones de ciudadanía que transmite la industria editorial argentina moderna a través de sus construcciones discursivas durante el período mencionado, analizando las representaciones de ciudadano que se transmiten en ese período. Analiza, de este modo, las implicancias educativas, socioculturales y políticas que atañen al ciudadano actual según aspectos pedagógicos, socioculturales y políticos que configuran las propuestas de cuatro editoriales diferentes pertenecientes a dos ámbitos educativos argentinos: CABA y Provincia de Buenos Aires. Este análisis se realiza en torno a tres nociones centrales para el ejercicio de la ciudadanía que son la política, el Estado, y el poder. El análisis bibliográfico de dichas prescripciones curriculares se centra en el discurso tanto textual como paratextual en manuales escolares de Formación Ética y Ciudadana y Política y Ciudadanía en ambas currículas, y busca comprender cómo operan las editoriales en la elaboración de los fundamentos que hacen a la asignaturas referidas, como así también comprender cuáles son las representaciones de ciudadano que emergen de las mismas.

ÍNDICE:

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN		
1.1	Introducción	5
1.2	Planteamiento del problema	9
1.3	Objetivos	10
1.3.1	Objetivo General	10
1.3.2	Objetivos Específicos	11
1.4	Metodología	11
1.5	Contextualización del corpus y justificación	12
1.6	Estrategia metodológica	14
 CAPÍTULO 2 - CONTEXTO Y ESTADO DEL ARTE		 17
2.1	Contexto histórico para la interpretación del corpus	17
2.2	Estado del arte	21
 CAPÍTULO 3 - PROCESO PEDAGÓGICO Y CURRÍCULUM EN LA ESCUELA SECUNDARIA		 30
3.1	Los libros de texto	37
3.1.1	El libro de texto en Argentina	39
3.1.2	El futuro de los libros de texto	41
3.2	La industria cultural como transmisora o productora de cultura escolar	42
3.3	La educación centrada en los medios de comunicación o en los textos escolares	44
 CAPÍTULO 4 - EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y SUS IMPLICANCIAS POLÍTICAS Y EDUCATIVAS		 47
4.1	Una aproximación tradicional al concepto de ciudadanía	48
4.2	La ciudadanía contemporánea	51
4.3	El lenguaje y los actos del habla	57
4.4	La capacidad performativa del lenguaje	58
 CAPÍTULO 5 - ANÁLISIS DEL CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES		 60
5.1	Introducción al análisis	60
5.2	Análisis de tapas de manuales	61
5.2.1	Tapa de Manual de Santillana	61
5.2.2	Tapa de Manual de Estación Mandioca	64
5.2.3	Tapa de Manual Alfaomega	67
5.2.4	Tapa de Manual de Estrada	70
5.3	Análisis de Índices	73
5.3.1	Índice de Manual de Santillana	73
5.3.2	Índice de Manual Estación Mandioca	75
5.3.3	Índice de Manual Alfaomega	77
5.3.4	Índice de Manual Estrada	80
5.4	Análisis de contenidos	81
5.4.1	Política, Estado, y poder en el manual de Santillana	84

5.4.2. Política, Estado y poder en el Manual de Estación Mandioca	86
5.4.3. Política, Estado y poder en el Manual Alfaomega	90
5.4.4. Política, Estado y poder en el Manual de Estrada	95
CAPÍTULO 6 - CONCLUSIONES	100
6.1. Síntesis del análisis realizado	100
6.2. Conclusiones finales	106
Referencias bibliográficas	114

LISTA DE ILUSTRACIONES:

Ilustración 1. Santillana: Tapa y contratapa

Ilustración 2. Estación Mandioca: Tapa y contratapa

Ilustración 3. Alfaomega: tapa y contratapa

Ilustración 4. Estrada: Tapa y contratapa

Ilustración 5. Santillana: índice (hojas 1 y 2)

Ilustración 6. Santillana: índice (hojas 3 y 4)

Ilustración 7. Estación Mandioca: índice

Ilustración 8. Mandioca: instructivo del libro

Ilustración 9. Alfaomega: índice

Ilustración 10. Alfaomega: Introducción a los contenidos

Ilustración 11. Estrada: índice (hojas 3), orientaciones

Ilustración 12. Tabla comparativa de definiciones conceptuales

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza y compara el contenido de las ofertas editoriales para las asignaturas Formación Ética y Ciudadana, y Política y Ciudadanía, haciendo un relevamiento de los contenidos curriculares expresados en manuales en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires y de CABA. Específicamente se realiza un análisis de los contenidos en relación con los conceptos de política, Estado, y poder, y de la representación o noción de ciudadano que surge de ellos.

En la formación básica de todas las modalidades de bachilleres previstos, la Provincia de Buenos Aires ya había iniciado las adecuaciones curriculares, siendo una de las primeras jurisdicciones en desarrollar las orientaciones curriculares de las asignaturas correspondientes a la construcción de la ciudadanía (DGCyE, 2007), materias que no sólo sustituyen a las que tradicionalmente se conocían como Educación e Instrucción Cívica, sino que las dotan de un sentido más adecuado a las demandas educativas de la actualidad argentina.

La materia y el tema de la ciudadanía tienen especial relevancia en el contexto actual, en el que los parámetros que tradicionalmente la definían se han transformado. Los límites geográficos, las tradiciones culturales, los lazos de los individuos con el territorio o con la cultura, la constitución de derechos compartidos, o el mismísimo sentido de comunidad han cambiado. La transculturización que propició el desarrollo brutal de las comunicaciones a partir del nacimiento de la internet transformó las sociedades. La dinamización del mundo, tanto en el sentido físico como en el sentido ideológico, por el cual el mundo de las ideas se comparte en nodos de información y se acelera, ha transformado como nunca antes al planeta y en buena parte al concepto de ciudadanía. Ser ciudadano, cuya concepción más tradicional proponía límites geográficos, culturales, o sociales para definirla y ejercerla, hoy es un concepto difuso y difícil de definir. Anderson (2006: 6) propone que una nación es “una comunidad política imaginada”, y es imaginada porque los mismos ciudadanos que la habitan jamás conocerán a todos los otros ciudadanos con quienes la comparten. Sin embargo, todos comparten de una u otra manera este sentido de comunión, y en este imaginario, frecuentemente, no se perciben diferencias interpersonales, sino que la comunidad es percibida como un cuerpo común y horizontal de características similares.

Pero ¿qué es ser ciudadano de una nación en este contexto? La fluidez y la volatilidad de las relaciones con los otros, y la flexibilidad de espacios caracterizan la época. La posibilidad que tienen las personas de establecerse en cualquier territorio para desarrollarse

como individuos, las relaciones frágiles y transitorias que tienen lugar a partir de este movimiento, y la diversidad de culturas y territorios que se combinan y se habitan enfatizan aún más las discontinuidades que el nuevo siglo presenta respecto de la ciudadanía. En este sentido, Bauman (2007) critica nuestras comunidades llamándolas líquidas, artificiales y frágiles porque ni bien sus miembros pierdan el interés por mantenerlas unidas, éstas desaparecerán con ellos. Sin embargo, estos flujos de inmigración, de información, del capital, y de fronteras no son factibles de cerrarse. Desde esta visión, se hace evidente que los pueblos valoran sus propias características, se muestran orgullosos de sus identidades, y se interesan por conservar su lugar o tomar un lugar destacado en este nuevo universo “multicultural, globalizado y policéntrico” (Bauman, op. cit: 10), lo que no sólo influye la idea clásica de nación y ciudadanía, sino el interés de los individuos por habitar esos espacios.

Es así que la vida contemporánea y los cambios que ésta ha traído tanto en las culturas como en sus identidades han modificado el sentido de lo que tradicionalmente han sido las culturas nacionales, propias de una comunidad bien delimitada. La influencia de la globalización ha provocado lo que Huergo (1998: 50, 51) denomina “alfabetización posmoderna.” Según el autor, estas alfabetizaciones establecen una manera desestructurada de posicionarnos frente a la realidad, y a la vez enseñan a los alumnos a observar esa realidad desde la misma desestructura. Y agrega que:

“la noción de alfabetizaciones posmodernas alude a las múltiples y complejas formas de producir y legitimar nuevas formas de socialidad, a las prácticas sociales que se vinculan con modernas configuraciones de conocimiento y poder, y también a las recientes formas de lucha política y cultural respecto del lenguaje y la experiencia” (Huergo, op. cit: 52).

Así se hace necesario cambiar la concepción de ciudadano tradicional, favoreciendo una decodificación del medio desde un punto de vista personal y único, reinterpretando los valores y códigos instituidos, y favoreciendo el desarrollo de lo que Huergo llama “el ciudadano dialógico”, que es quien transforma la realidad basándose en aquella asimetría cultural que fue construida histórica y socialmente, pero que ahora es capaz de reconocer.

En este sentido aparece el posmodernismo como una era en la que el alumno, desde el inicio un ser social, se desarrolla en una microesfera de interacciones activas que lo preparan, o al menos esperan hacerlo, para desarrollarse en una esfera mayor en la que deberá hacer uso de su ciudadanía a través de decisiones, de compromisos, y de inteligencia para la resolución de situaciones inesperadas. Huergo (op. cit: 55) continúa diciendo que existen y siguen en desarrollo modelos, percepciones, y modos de vivir la ciudadanía de acuerdo con el proceso

de globalización que vivimos. Algunos de los cambios que menciona como hacedores de esta nueva realidad son los nuevos trayectos que se han dado en este mundo hiperdinámico como la transformación del mundo del trabajo al mundo del placer y el consumo, el cambio de la disciplina a la necesidad de la autodisciplina, entre otros. En todos los casos parece haber una modificación a gran escala del ejercicio de la ciudadanía que antes era pública a esferas micro-públicas.

En este sentido Vilera (2001: 96) agrega que el acontecer social en “escenarios móviles” ha provocado incertidumbre, principalmente por la complejidad que estos suponen, y entonces la manera de vivir la ciudadanía se ha modificado. A la vez, las mismas prácticas sociales y culturales siguen transformándose, lo que nos obliga a una comprensión más flexible y democrática del medio donde vivimos. Por último, la autora agrega que los individuos ya no se mueven en una esfera personal o familiar, sino en una esfera globalizada, con acceso a sistemas de información de gran escala que lo modifican, y de ese modo lo que era la vivencia de la ciudadanía local ha pasado a tener las exigencias de la ciudadanía global.

En tal sentido, la ciudadanía coexiste con las llamadas “culturas híbridas” (García Canlini, 1989). Sobre este tema reflexiona Vilera (op. cit: 96) que ese contexto variado y en permanente movimiento genera múltiples identidades como resultado de la diversidad de formas que tiene el individuo para relacionarse con la sociedad. lo que resulta en múltiples identidades ciudadanas, y de esa manera se mezcla “lo personal con lo grupal, lo local con lo global, lo real con lo virtual”, cuestión que plantea una nueva identidad ciudadana. Este ciudadano deberá buscar, él mismo, un equilibrio entre su autonomía como sujeto y sus interacciones sociopolíticas.

Concluye Vilera (op. cit: 97-98) que a partir de aquí, el único camino es valorar la reflexión crítica, el diálogo, y el ejercicio del pensamiento divergente, el pensamiento que disiente, y que se regenera en un contradiscurso de lo hegemónico, y que se alinea con el pensar ético-político que libera y emancipa. De esta manera, las nuevas necesidades que surgen del medio social parecen ser la de una “teoría educativa crítica radical” (Vilera op. cit: 99) que eduque ciudadanos comprometidos socialmente no sólo en su ideología sino en su accionar diario, postura que requiere de una posición ética activa y lo suficientemente flexible para poder adaptarse a los cambios de una realidad ultra dinámica, en la que la relación entre el individuo y la realidad sea dialógica y permanente; en la que el respeto, la solidaridad, y la preocupación por el bienestar común y la importancia de la diversidad permanezcan siempre vigentes.

Por estos nuevos valores que se desprenden del nuevo milenio es que la cuestión de la ciudadanía toma relevancia, y es por ello que los estados y las naciones, tanto como la escuela, no pueden soslayar la centralidad del tema; una cuestión que atañe al individuo y a la organización social y política de las naciones desde su centro. Así es que la escuela debe ocuparse de valores y contenidos que hacen a la conformación de un ciudadano que aún no termina de conocer.

En este sentido, algunos de los agentes escolares intervinientes en la formación ciudadana son las orientaciones curriculares, la formación docente, y las políticas educativas. Pero las orientaciones didácticas que realizan las editoriales especializadas son, como es lógico suponer, una variable fundamental en ese proceso. Sabemos que en la tríada didáctica (docente, contenidos, alumno) nada es neutral, por el contrario, está atravesado por el contexto sociohistórico que, en buena medida, lo constituye.

Si bien la enseñanza de todos los contenidos merece un análisis crítico-didáctico por parte de los sujetos intervinientes, lo cierto es que, en el ámbito de la enseñanza de la construcción de ciudadanía es una tarea imprescindible. Su abordaje por parte de los docentes supone una relación de exigencia, teórica y práctica, con la información y los lenguajes utilizados. El propósito es contribuir a identificar aspectos importantes de este análisis. Desde la perspectiva didáctica, es importante reconocer que las editoriales pueden no tener los mismos criterios en cuanto a selección de contenidos, formatos de lecturas, y propuestas de actividades que se pueden adecuar a la enseñanza y formación ciudadana en el contexto argentino. La tradicional cultura letrada que los sistemas educativos supieron desarrollar en anteriores tiempos ha dado paso a nuevos lenguajes simbólicos que generan las preocupaciones didácticas usuales: cómo aprovechar la motivación lógica por esos lenguajes desde una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje aprovechando los saberes previos, pero también siendo conscientes del carácter casi exclusivamente receptivo que las nuevas tecnologías provocan en la cultura. Es importante dotar de herramientas a los docentes para trabajar con estos contenidos, evitando la moralización y sin caer sólo en la recepción crítica. La receptividad tiene que dar paso a una productividad planificada, enriquecida social y culturalmente. El desafío docente implica entonces la elección de los materiales de estudio, por ello es importante conocer y comprender de qué manera se presenta la industria editorial en la selección de contenidos y actividades para la enseñanza en un área crucial de la formación actual, como es la formación en ciudadanía.

El trabajo que se desarrolla a continuación está estructurado de la siguiente manera. Se presentan seis capítulos que desarrollan las observaciones que emergen de la recolección

de datos empíricos que surgen de cuatro libros de texto para la enseñanza de la ciudadanía en el nivel secundario. El primer capítulo plantea el problema de investigación en relación a la selección de materiales para la enseñanza de la ciudadanía en el nivel secundario, plantea los objetivos de investigación, y ofrece una breve contextualización y justificación del corpus seleccionado, como también explica la estrategia metodológica descriptiva-explicativa que se utilizó para la presente investigación. El capítulo dos presenta una historización del tema de la ciudadanía, que permite una mejor interpretación del análisis hecho sobre los manuales elegidos, y desarrolla el estado del arte, dando cuenta de una cantidad de trabajos realizados por diferentes autores sobre el objeto manual en relación a la ciudadanía escolar. El capítulo tres versa sobre la importancia del currículum y del objeto manual para la enseñanza en el contexto escolar, como así también explica la importancia del libro de texto en el contexto argentino y su relación con la industria cultural y la cultura escolar. El capítulo cuatro desarrolla el concepto de ciudadanía y sus implicancias políticas y educativas con el fin de presentar las tres categorías de análisis fundantes de esta investigación: política, Estado, y poder. También presenta la teoría de los actos del habla y la capacidad performativa del lenguaje como medio para la enseñanza de la ciudadanía. El capítulo cinco presenta el propio análisis de los textos escolares elegidos, en este caso dos manuales para la enseñanza de la ciudadanía de uso corriente en CABA y dos de uso corriente en Pcia. de Bs. As. Por último, el capítulo seis propone las conclusiones que se desprenden de la presente investigación. En las conclusiones se observan semejanzas y diferencias entre los textos, y se enfatizan algunos hallazgos como la existencia de la pluralidad y la diversidad en el hábitat ciudadano, la configuración y distribución del poder en la ciudadanía moderna, el concepto de derecho como herramienta para la acción, la centralidad de la ética y los valores democráticos en la ciudadanía actual, la importancia de los movimientos civiles y de la identidad política, entre otros temas referidos a la concepción y el ejercicio de la ciudadanía, según surgen del análisis realizado.

1.2. Planteamiento del problema

La enseñanza sistematizada de las Ciencias Sociales no depende exclusivamente de la currícula. De hecho, se trata de prescripciones ajustables. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje existe una selección de contenidos y actividades que el docente y las instituciones escolares determinan según criterios más o menos consensuados. En esa selección de contenidos juega un papel fundamental la oferta editorial disponible para acompañar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En el caso de las asignaturas

Formación Ética y Ciudadana y Política y Ciudadanía, la vinculación que se realiza con los contenidos de las diversas industrias culturales son ejes fundamentales de dicho proceso.

Esto sucede no sólo por las necesidades didácticas de presentar un núcleo de lecturas organizadas y relacionadas con los conceptos e informaciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, sino también porque se trata de contenidos que deben prestarse al desarrollo de una serie de competencias (sociales, lingüísticas, comunicacionales) que deben funcionar en coherencia con toda la propuesta educativa que el docente elabora.

Pero lo que sucede en muchas instituciones educativas, y en el trabajo específico de selección de contenidos que los docentes realizan, no siempre está del todo explicitado. Es decir que, en alguna medida, los criterios de selección de contenidos conforman una parte del proceso educativo que requiere una mayor comprensión. El abordaje que se propone nuestro estudio es analizar propuestas representativas de la industria editorial en su transmisión de contenidos, e indagar de qué manera éstos se relacionan con sus lectores objetivo, y cuáles son las representaciones de ciudadano que transmiten en la formación del ciudadano argentino actual.

En función de lo expuesto, las preguntas que surgen como eje del análisis son: ¿De qué manera presenta la industria editorial sus propuestas educativas en el contexto argentino moderno? ¿Qué criterios culturales y políticos subyacen en los contenidos editoriales? ¿Desde qué perspectivas observan los textos las características de los ciudadanos actuales que sugieren en su desarrollo? ¿Qué representación de ciudadano ofrecen estas lecturas en relación a los jóvenes destinatarios de estos textos?

1.3. Objetivos

A partir de estas preguntas iniciales se desarrollan los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo General

Indagar y analizar cuáles son las nociones de ciudadanía que transmite la industria editorial argentina en cuatro manuales de enseñanza media para la formación ciudadana cuando abordan las nociones y contenidos que constituyen los fundamentos de la asignatura Formación Ética y Ciudadana en CABA y Política y Ciudadanía en Pcia. de Buenos Aires entre los años 2012 y 2018.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la oferta de la industria editorial en las propuestas educativas del nivel secundario para la construcción de la ciudadanía a partir de su análisis textual.
- Caracterizar la oferta de la industria editorial en las propuestas educativas del nivel secundario para la construcción de la ciudadanía a partir de su análisis paratextual.
- Comparar las propuestas educativas en torno a las nociones de política, Estado y poder en el contexto argentino, plasmadas en los manuales de Santillana, Estación Mandioca, Alfaomega, y Estrada, de uso en los contenidos curriculares en CABA y Provincia de Buenos Aires.

1.4. Metodología

La siguiente investigación es básicamente descriptiva, y en alguna medida explicativa. Se enmarca en una línea de investigación que focaliza la enseñanza de contenidos curriculares vinculados a la construcción de ciudadanía en el nivel secundario, a partir de dos propuestas editoriales utilizadas en la provincia de Buenos Aires y dos en CABA, con sus implicancias educativas, socioculturales y políticas, y analiza las representaciones de ciudadanía que en ellas se transmiten.

Con respecto al método a emplear, el cualitativo es el elegido en la presente investigación, conforme a los objetivos planteados y teniendo en cuenta lo señalado por Sautu et al. (2005), quienes postulan que en un diseño cualitativo se puede adoptar como técnicas e instrumentos de recolección de datos la obtención y análisis documental de información proveniente de organismos públicos, búsqueda, observación y análisis de la teoría y la normativa vigente, utilizando asimismo fuentes informáticas e Internet. Esto se puede complementar con técnicas de observación, encuestas, y entrevistas en profundidad.

La investigación describe un corpus de propuestas editoriales que abordan el concepto de construcción de la ciudadanía y el rol del Estado argentino, e indaga los criterios de selección de contenidos curriculares que implementan para su enseñanza a jóvenes y adolescentes. En cuanto al abordaje explicativo, se busca hallar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos, siendo el objetivo en este caso explicar cuáles son los aspectos pedagógicos, socioculturales y políticos que configuran las propuestas de las editoriales. Desde esta perspectiva, se asume el diseño de investigación cualitativo (Hernández Sampieri et al., 1998).

1.5. Contextualización del corpus y justificación

Para lograr nuestros objetivos propuestos en la introducción, que consisten en analizar las propuestas educativas para los espacios curriculares Formación Ética y Ciudadana (CABA) y Política y Ciudadanía (Pcia. de Bs. As.) en torno a las nociones de política, Estado, y poder según emergen en los libros de texto que se utilizan para la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, hemos utilizado una metodología de corte cualitativo e inductivo, y para ello hemos identificado y recolectado textos modernos, los más modernos que fue posible hallar en el mercado de textos escolares, con el fin de analizarlos e investigarlos para tal fin.

Para ello se identificaron cuatro manuales escolares que se encuentran hoy en el mercado para su utilización en el aula. Estos manuales son textos que se utilizan en el último tramo de la educación secundaria: 4° y 5° años en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y 5° y 6° años en la Provincia de Buenos Aires. El espacio curricular para la enseñanza de la ciudadanía toma dos nombres diferentes según la jurisdicción. En el caso de CABA, el espacio curricular se denomina Formación Ética y Ciudadana. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el espacio curricular se denomina Política y Ciudadanía en 5° año, y Trabajo y Ciudadanía en 6° año.

En nuestra investigación, hemos utilizado textos de las Formación Ética y Ciudadana y Política y Ciudadanía con el fin de abordar libros que están destinados al Ciclo Superior de Educación Secundaria. Estos espacios curriculares se encuentran imbricados en dos planes de estudios para nivel secundario. Por un lado, la Nueva Escuela Secundaria (NES). Esta se implementó en el año 2015, y propone un modelo de escuela cada vez más inclusivo que se adapte a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Diseño Curricular CABA, 2015). La NES se fundamenta en la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006, en la Resolución N°93/09 del Consejo Federal de Educación. El otro diseño curricular en cuestión es el denominado Escuela Secundaria (ES) de la Provincia de Buenos Aires, que depende de la Dirección de Educación Secundaria de dicha provincia. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis y la reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales, y aquello derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N°13.688 que, en

vinculación con la LEN¹, define la Educación Secundaria obligatoria en 6 años, y la Educación Secundaria Técnica en 7 años.

El recorte en relación al ciclo escolar al cual estos textos están dirigidos responde al hecho de que es el ciclo superior, precisamente, la porción del trayecto educativo en la que los alumnos están más cerca de su egreso y, en consecuencia, su formación en aspectos de ciudadanía es más urgente, teniendo en cuenta que pronto formarán parte del mundo adulto, lo que implica la toma de decisiones y su directa participación ciudadana y política en el contexto social.

Teniendo en cuenta unos criterios de selección para alcanzar cierta representatividad en la confección de un corpus lingüístico (Biber, 1993), el corpus seleccionado para la presente investigación es escrito en libros de texto, en un contexto institucional, con receptores no especializados con quienes se procura establecer un diálogo. Se trata de jóvenes de la escuela secundaria de ambos sexos, y diversas culturas. El corpus tiene actualidad informativa y se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales. Su función comunicativa es la instrucción y suscitar el pensamiento crítico, a fin de contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes.

Esta investigación observa el discurso tanto textual como paratextual en manuales escolares de Formación Ética y Ciudadana y Política y Ciudadanía en ambas currículas. En este espacio hemos buscado hallar regularidades en el discurso verbal y en el paratexto, para poder así caracterizar las nociones de política, Estado, y poder argentinos que se desarrollan en dicha materia. Se buscaron generalidades en ese discurso que dieran cuenta de ideologías de Estado que se filtran en los discursos impresos para uso escolar.

Finalmente, el recorte temporal de dichos manuales se debe al hecho de que el período seleccionado, desde el año 2012 hasta 2018, es un período aún en exploración por la corta distancia temporal que nos separa del cambio de siglo, y la vertiginosidad de los cambios que caracterizan la época. Además, el siglo XXI presenta complejidades que hasta el día de hoy han sido difíciles de asir o definir, por lo que intentaremos llegar a conclusiones que profundicen los conocimientos o suposiciones existentes sobre cuáles son las concepciones sobre la construcción de la ciudadanía que prevalecen en los manuales del período. Además, desde el inicio del nuevo siglo hasta la última de las publicaciones seleccionadas para este trabajo (2018) pasaron algo más de quince años, que es un tiempo prudencial para observar nuevos cambios si los hay. Es parte de nuestra hipótesis que ese

¹ Ley de Educación Nacional.

lapso de tiempo habrá sido suficiente para que las posibles nuevas ideas o concepciones se hayan estabilizado, y entonces aparezcan más claramente definidas o establecidas en el corpus que se estudia.

Por último, vale la pena aclarar, en función de contextualizar mejor los materiales, que es posible que en ocasiones los libros de texto, e incluso las escuelas, denominen de otras formas los espacios curriculares o mantengan nombres de planes de estudios anteriores, o incluso las editoriales puedan variar los títulos de sus libros por razones comerciales. Sin embargo, los espacios curriculares considerados en esta investigación corresponden a los dos enunciados más arriba, uno de CABA y el otro de Pcia. de Bs. As., y a los libros de texto centrales o axiales de uso común para esos espacios curriculares, que son los cuatro manuales propuestos en esta investigación. A pesar de seguir vigentes en el mercado, es pertinente aclarar que estos cuatro manuales fueron publicados en los años 2012, 2013, 2016, 2018.

Finalmente, no se hacen referencias en este trabajo a otros libros complementarios de profundización que pueden utilizarse en el curso, como los que el propio ministerio de CABA elabora para la profundización de estos espacios en la NES.

1.6. Estrategia metodológica

Como hemos explicado anteriormente, se seleccionaron cuatro manuales de formación ciudadana: dos textos de Formación Ética y Ciudadana correspondientes a la currícula de la CABA, y dos de Política y Ciudadanía, correspondientes a la currícula de la Provincia de Bs. As. Se procuró que dichos manuales provinieran de distintas editoriales, en lo posible de tradiciones disímiles en sus publicaciones, con el fin de verificar si en la variedad ideológica existen concordancias, como así también registrar y analizar sus diferencias, principalmente en torno a la noción de ciudadanía y el rol o función que debe asumir el Estado.

Se ha realizado un análisis bibliográfico y documental de las prescripciones curriculares propuestas para la construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria en CABA y la provincia de Buenos Aires. La comparación y análisis del discurso editorial se realiza en base a un corpus seleccionado tomando como criterios de selección categorías de análisis de contenidos que definen una concepción específica sobre la construcción ciudadana argentina, y en torno a la misma el rol del Estado y la actividad política.

Este análisis presenta dos tipos de abordaje: uno textual y otro paratextual, con el fin de hallar huellas del contexto en el que se inscribe cada texto. El análisis textual o lingüístico remite al análisis del estilo en la escritura, es decir a las propiedades verbales del texto como

por ejemplo las elecciones léxicas, las estructuras gramaticales, las expresiones idiomáticas, los neologismos, los campos semánticos, como así también el tipo de texto que se desarrolla según el propósito de la escritura, como por ejemplo la argumentación, la descripción, la narración, entre otros. El análisis paratextual, por su parte, busca indicios en los recursos visuales del texto, como por ejemplo en el uso del color o su ausencia; la utilización de gráficos, dibujos e imágenes; la distribución de la información en el espacio; la estructura del texto; el uso de tipografía, tamaño y forma; los signos de puntuación; el uso de emoticones o emojis e hipervínculos, entre otros. En este trabajo se abordan ambas maneras de observar los textos dado que la concurrencia de estos elementos es lo que da discursividad al texto, que es el poder comunicacional que un texto posee al existir en un tiempo y espacio determinados. Ambos aspectos del discurso son tanto base como apoyo del mensaje, dado que los elementos paratextuales son ambas cosas: contenido y forma, estructura e idea, y acarrear una función comunicativa que es tanto concepto como apoyo prosódico y socioemocional del discurso. Del mismo modo, los elementos lingüísticos son mensaje y forma, sentido y vaso que contiene el acervo semántico del texto. La conjunción de ambos aspectos del discurso es, en sí, el poder comunicativo del texto.

Por lo tanto, en primer lugar, la estrategia de lectura se concentró en las particularidades que caracterizan a estos textos tales como el año, autor, extensión, y sobre todo su organización interna, la división por temas y el tamaño y distribución de gráficos, dibujos, y fotos (paratexto). En un segundo nivel se hizo una lectura detallada de los textos a nivel lingüístico, con el objetivo de rastrear y observar el contenido en relación al discurso relacionado a la ciudadanía y el Estado.

Con estos parámetros se recogieron y registraron citas textuales para tratarlas como datos empíricos en matrices de recolección de datos. Allí fueron discriminadas por editorial y comparadas/contrastadas para que pudieran dar cuenta de sentidos comunes o ideologías coincidentes y discrepantes. Estas tablas se organizaron por categorías según éstas surgen de los datos empíricos recolectados, las cuales se expresan en la noción de Estado, política y poder. Las categorías que surgieron del análisis preliminar, y que derivan en las tres categorías principales recién mencionadas, describen de manera abarcativa los valores y cualidades que caracterizan al ciudadano contemporáneo que observan los textos. Algunos ejemplos son la consciencia crítica, el poder, la autoridad, la legalidad y el derecho, la participación y el activismo, el sentido de pertenencia, la justicia, la globalización, la inclusividad, la autonomía, el ciberactivismo, y el pluralismo. De estas categorías iniciales se desprenden las otras mayores o globalizadoras (Estado, política, y poder) ya que condensan

estos valores o cualidades, e interviene cada una a su forma en el concepto de Construcción de la Ciudadanía, y resultan relevantes en pos de comprender cómo operan las construcciones discursivas de la industria editorial en la elaboración de los fundamentos que hacen a la asignatura referida.

A partir de aquí, y basándonos en las tres categorías de análisis condensadoras, se realizó el estudio de las coincidencias y discordancias en los discursos lingüísticos y visuales o paralingüísticos de todas nuestras unidades de análisis para realizar un informe que resume y explicita las conclusiones de esta investigación.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

2.1 Contexto histórico para la interpretación del corpus

Consideramos importante en este trabajo dar algunos lineamientos históricos que nos ayuden a contextualizar mejor el material que hemos seleccionado para la investigación. Será útil conocer o recordar los períodos políticos que se sucedieron en la historia argentina, y cómo el concepto de ciudadanía y los libros de texto fueron influidos por ellos. Esta contextualización histórica proveerá algunos de los sentidos que nutrieron las ideas y los textos correspondientes a cada período. Y a la vez esto nos servirá de insumo para una mejor interpretación de los conceptos actuales.

Un punto de inflexión para comenzar esta historización es la segunda mitad del siglo XIX, cuando la presencia estatal en la educación argentina fue particularmente marcada. Desde la sanción de la Ley 1.420 en el año 1884 se comenzó un camino por el cual se intentó definir la argentinidad para todos desde un punto de vista único del Estado. A partir de ese año la educación sería obligatoria, gratuita, y laica. Así, ante la necesidad de homogeneizar una población que se caracterizaba por la desigualdad luego de las primeras oleadas de inmigrantes europeos, el instrumento homogeneizante sería la escuela, donde era posible socializar el saber, que hasta el momento había sido privativo de las clases altas, de manera uniforme y a gran escala. En este período y con este propósito fue que se conformó el Consejo Nacional de Educación en 1881. Dentro de esta matriz, la preocupación por los libros de texto tomó un lugar central. La ley 1420 hace referencia a ellos al explicitar que es parte de sus funciones “prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos y otros estímulos, y asegurando su adopción uniforme y permanente [...]” (Ley 1420, art. 57, inc. 15 en Narodowski, 2001: 29). A su vez, al sancionarse la Constitución en 1853, la apelación a “todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino” (Romero, 2004: 23) confirmó la preocupación por consolidar la nacionalidad argentina de manera muy clara y definida.

Más tarde, desde el siglo XIX hasta 1940, dos fueron los propósitos primordiales del Consejo Nacional de Educación: el primero fue la universalización de la matrícula escolar, y el segundo controlar los contenidos que se enseñaban en las escuelas para lograr la “argentinización” de los inmigrantes (Narodowski, op cit: 30). Por contraste, del mismo modo se formó la idea del “otro”, es decir de lo que no es tradicionalmente argentino.

En el marco de América Latina, la batalla por la ciudadanía e identidad nacional se basó en la separación de grupos en territorios que requirieron largas luchas de fronteras y que dieron lugar a la construcción de identidades “patrióticas” con narrativas históricas para legitimarlas y sostenerlas. Para el caso argentino en particular, “la construcción de la nación fue de la mano de la construcción del Estado” (Chiaramonte, 1993 en González Amorena, 2004 :3). A la vez, la vigencia del proceso revolucionario iniciado en 1810 aún persistía con los valores de la libertad e igualdad para todos. Estas narrativas épicas e independentistas se instalaron en los libros de texto y resaltaron valores asociados a grandes las cruzadas heroicas latinoamericanas durante casi cien años, las que tomaron mayor fuerza aún durante los períodos dictatoriales, cuando el espíritu nacionalista y católico era símbolo de orgullo nacional (González Amorena, op cit: 2, 3).

Desde 1930, la agitada historia política hasta aquí descripta se combinó con los valores de obediencia y entrega de la iglesia (Romero, op cit: 23). Además de que la férrea voluntad del ejército que realizó el primer golpe de estado exitoso en 1930 encarnaba la voluntad política de afianzar los programas, el contexto mundial de la Guerra Fría empujaba a tomar una postura en el mapa político y económico internacional, cuestión de la que Argentina no estaba exenta, en especial por pertenecer al mundo occidental y cristiano. Aquí se enarboló la bandera del patriotismo, la obediencia, la presencia y la importancia de los símbolos patrios en la escuela, y la construcción de un sentido común argentino que permanecería hasta la llegada de la democracia en la década de 1980. Todos estos sentidos también se reflejaron en los textos de la época.

En cuanto a los libros de texto escolares, la Generación de 1837 fue la que organizó las ideas sobre el pasado nacional, que proclamó el mes de mayo como el momento fundador argentino. Las esbozó Sarmiento, y Bartolomé Mitre escribió la primera gran versión de la historia argentina, que proclamó que la nación había comenzado en 1810 (Romero, 2004: 21). Esta manera de definir el inicio argentino y las ideas de independencia y patriotismo asociadas al mismo fueron fortalecidas más tarde por las políticas que enfatizaron el ser argentino durante las décadas siguientes. En particular el discurso militar y católico que caracterizó a la década de 1970 extendió la hegemonía del discurso moralista y moralizante que se observa hasta el advenimiento de la democracia de los 80.

Siguiendo el orden cronológico de esta historización, en la década de 1940, con el arribo del peronismo y su doctrina social, “se oficializó el texto *La Razón de mi Vida* de Eva Duarte de Perón, para todos los niveles de la enseñanza” (Ministerio de Educación de la Nación, 1952 en Narodowski, op cit: 35). Esto sentó las bases de una mayor personalización

de aquellas decisiones que habían sido tomadas por el Consejo de educación. En este período se desarrolló la asociación de la idea de nación con la institución militar que representaba ese espíritu de férrea cruzada moralista. El espíritu siguió afianzándose luego con los gobiernos militares de las décadas de 1960 y 1970.

Como mencionamos más arriba, el cambio más radical y desestructurante llegó después, a partir de 1983, con el retorno a la democracia. Desde ese momento, la cuestión nacional o nacionalista perdió impulso y en su lugar la cuestión democrática emergió como el nuevo baluarte, lo que se fortaleció con la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 (Pivittello, 1998 en González Amorena, op cit: 3). Las demandas de la sociedad cambiaron la perspectiva desde la cual se miraba la educación, cuestión que necesariamente se reflejó en los libros de texto. A mediados de la década de 1980, con el final del ciclo civil-militar en la Argentina, y con la idea de que mantener los planes de aprobación por parte del Estado se retrotraía a los valores autoritarios que habían asediado al país, y entonces actuaban en detrimento de la libertad del maestro y del desarrollo del libro de texto, se comenzó un proceso de desregulación estatal, que traspasó las responsabilidades estatales sobre los libros de texto al mercado editorial (Narodowski, op cit: 35). Ante la apertura del interés social surgió la preocupación de tratar temas que antes los textos trataban sólo tangencialmente. (Romero, op cit: 32). Esta apertura y la necesidad de un cambio más profundo en la concepción de la educación se cristalizó en la Ley de Educación sancionada en 1993. En este contexto renovador, durante la década de 1990, por ejemplo, las reuniones realizadas por la Organización de los Estados Americanos (OEA) reforzaban los siguientes principios: “la educación, el fortalecimiento democrático, la sociedad civil y la ciudadanía, la estabilidad económica, la justicia social, y las políticas de libre comercio para la integración hemisférica” (Feinberg y Rosenberg, 1999 en Astiz, 2007: 33). Aunque las ideas sobre la democracia existían ya antes de 1884, año en que se promulgó la Ley 1.420 de educación gratuita, obligatoria, y laica, en general aparecían subordinadas a otros principios primarios que tenían mucho más que ver con el carácter moral, y no en lo político e histórico expresado en la definición de democracia como estilo de vida. A partir de aquí se establecieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada uno de los niveles y ciclos, distinguiendo entre tres tipos de contenidos: los de conocimientos, los procedimentales, y los de actitudinales. (Romero, op cit: 29, 153).

Luego de esta modernización en la forma de concebir la educación, y a partir de la década del 2000, el desarrollo masivo de las comunicaciones, la tecnología digital, y la consecuente facilidad para el intercambio de conocimiento generaron una nueva

metamorfosis del paradigma al que los textos escolares debían adaptarse. A los valores establecidos y defendidos durante decenios se agregaron tendencias en la concepción de la ciudadanía, ya global, que impactaron en esta concepción. Algunos de estos cambios fueron “una menor significatividad de la nación (la nación no desaparece sino que es reinterpretada en un contexto de nación más amplio), la promoción de valores universales más allá de la nación (por ejemplo derechos humanos, democracia, igualdad de género), o la diversidad como un bien normativo” (Soysal y Wong, 2006: 76-82 en André, 2014: 10). Respecto de este período más reciente, Kaufmann (2015: 72) da ejemplos de algunos de los contenidos que se incluyen a partir de este período, los que contrastan visiblemente con los descritos en los períodos anteriores. Algunos de estos son:

“la educación de los aborígenes, el tratamiento de las minorías étnicas en el discurso escolar, la historia de la(s) infancia(s) y las juventudes, los estudios de género, [...] la cultura física, la educación intercultural, [...] las ideas pedagógicas, la semiótica de las imágenes en los textos escolares” entre otros (Kaufmann, op. cit.).

A esto se suman algunos interrogantes que se encuentran en proceso de investigación y que sin duda reflejan la realidad del nuevo siglo. Estos son, por ejemplo, la intervención y apropiación de los conocimientos relacionados con las TIC². Se advierten los textos como transmisores de estos nuevos paradigmas en relación al conocimiento y la ciudadanía cuando presentan la influencia del hipertexto cerrado, como así también la significación de los itinerarios abiertos en internet, en los géneros textuales. Estos conocimientos suponen una relación con la tecnología desde el punto de vista instrumental, conceptual, e ideológico que abre nuevos paradigmas en los textos y en la educación en general (Kaufmann, op cit: 83). Según estos estudios, existe en la actualidad un cambio de modelo de ciudadanía en el que “se pasa de un modelo basado en normas nacionales a uno basado en normas transnacionales” (André, op cit). Giroux (2006) en Jakubowicz (2011: 9) dice que los educadores deben vivificar el lenguaje de la formación cívica para así poder representar más ampliamente a la política y a la ciudadanía crítica en el mundo globalizado. De acuerdo con nuestra interpretación del mundo, los seres humanos hemos ido configurando nuestras prácticas, y necesariamente hemos organizado nuestras vidas de forma heterogénea, basándonos en instituciones diarias y primordiales como: el trabajo, la escuela, la ciudadanía, y la democracia, personalizando así la perspectiva de lo que debe ser la ciudadanía en sí (Michi: 2010 en Jakubowicz, op. cit.). Por ende, ya no alcanza con aquella idea estática que nos remite a la Grecia antigua en la que ser ciudadano confería un estatus social, sino que en estos años del siglo XXI se espera un ejercicio directo, activo, y democrático de esa

² Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

ciudadanía. Así ser ciudadano ya no es un estatus legal, sino que se trata de una condición deseable a través del cual se construye un determinado tipo de comunidad política. En sí, se concibe la ciudadanía como una “capacidad emancipadora” (Jakubowicz, op. cit.).

A la idea de la ciudadanía activa y emancipadora se suma la diversificación de la población y la preocupación por visibilizar y valorar esas diferencias; cosa opuesta a la concepción histórica homogeneizadora del entramado social, según los propósitos originales de la escuela en los que se invisibilizó y erradicó la presencia de minorías sociales y étnicas. El interés de la política educativa dio un giro y comenzó a preocuparse por contenidos que, más allá de construir sentidos sobre la nación, se preocupara por integrar diferencias culturales, sin caer en el borramiento de las particularidades (Beech y Larrondo, 2013: 1). Agregan Beech y Larrondo (op cit: 5) que diferentes autores reflexionan sobre la contemporaneidad y, específicamente, sobre los cambios de las culturas e identidades. Los mismos sostienen que a partir de la globalización, el concepto de “cultura nacional”, como un comportamiento estanco, delimitado por fronteras políticas definidas, y fundante de las identidades de los sujetos modernos ha sufrido diversos cambios. Así impulsadas, entre otras causas por las migraciones y los procesos sociales y culturales que de ellas se desprenden, surgen las llamadas “culturas transnacionales o globales” (Featherstone, 1990: 1191). En estas culturas vive el ciudadano de hoy que es aquel que no tiene límites territoriales ni culturales, y traslada su existencia a cualquier parte del globo, pero fundamentalmente “puede decodificar y ser parte de estilos de vida, valores, lenguas, y consumos culturales que no necesariamente lo anclan a un territorio ni a una cultura nacional” (op. cit: 5).

2.2 Estado del arte

Queda clara, luego de esta historización, la importancia que tiene la presencia y la influencia del Estado en la selección de temas a tratar en los textos y sus contenidos, porque en ellos permean ideologías y maneras de comprender la realidad social y política en los alumnos desde muy temprana edad, formando así maneras de pensar, maneras de concebir, y maneras de reproducir una realidad. Dice Atienza (2007: 545) que “los libros transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es”. Así, no resulta exagerado afirmar que los libros constituyen el instrumento a través del cual se reproduce y se transmite en las instituciones escolares el conocimiento legítimo (Apple, 1989), afirmación fuertemente sostenida por la sociología crítica de la educación y reafirmada también desde otros planteamientos teóricos (Torres 1995; Lomas 2004, Valls 1998, Blanco García 2000, Lomas 2004). Por lo tanto, la bibliografía existente remarca el hecho de que el sistema

escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento. Dichas representaciones pueden, en conjunto, expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales yacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una manera de ver la realidad. Por esta razón, “el tema de la ciudadanía y de la educación para la ciudadanía es un problema clave de los Estados nación modernos, ya que define los elementos centrales de la identidad política y de los proyectos políticos asociados a esta” (Archer, 2013 en Guadalupe Mendizábal, 2015: 46).

Héctor Cucuzza (2010), profesor e investigador de la Universidad Nacional de Luján, en su investigación *El Proyecto Histelea*, analiza la institucionalización de la cultura a través de la escuela y sus medios para la apropiación de saberes en una estructura que denomina socio-histórica-educativa (58). El trabajo ahonda en los modos de lectura y escritura y, como idea fundante, habla de la subsistencia en relación con la apropiación cultural. Dice el autor que las clases sociales urdieron sus modos y medios de producción, así como la transmisión de saberes que “les aseguraran la reproducción de sus condiciones materiales de existencia.” (64). Desde este concepto basal podemos comenzar a entender la caracterización de estos textos, sus contenidos y su permanencia en la escuela.

En relación a los trabajos precursores sobre el estudio de libros de texto, Carolina Tosi (2011) destaca tres investigaciones pioneras y fundacionales del estudio sistematizado y metodológico del texto escolar. En primer lugar menciona al investigador francés Chopin (1992a, 1992b, 1993) cuyo aporte fundamental puede resumirse en su consideración de los textos escolares como “una condensación de la sociedad que los produce, condicionados por las variables histórica y geográfica” (op. cit.). En segundo lugar, menciona el trabajo del filósofo noruego Johnsen (1993, 1996) quien diferencia el “libro de texto” del “texto escolar” dado que el primero es un texto diseñado específicamente para uso en el aula y cuya definición acaba siendo intrínseca a sus condiciones de producción, mientras que el segundo se refiere a libros cualesquiera que pueden usarse, o no, en este contexto. Y el tercero es el del investigador español Escolano Benito (1996, 1997, 2006) quien encara un análisis detallado de la historia del libro y de la institución escolar en España. Entre sus aportes, el investigador sostiene que la cultura escolar se rige por patrones y normas específicas que tiene que ver con saberes y conductas diseñadas para existir en el medio escolar. Dentro de esta matriz, el autor enfatiza la importancia de la manualística como uno de los medios más importantes para la consecución de estos fines. Y destaca el libro de enseñanza como

“objeto-huella” que engloba las prácticas pedagógicas de un momento histórico, político, o social determinado (Tosi, op. cit: 471, 472, 473).

En general en la Argentina, el análisis de los textos escolares y su influencia en la ciudadanía han sido abordados desde las materias que tienen mayor injerencia en el pensamiento social y político de los alumnos. Esto señala materias como Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, y Construcción de Ciudadanía, que han sido el foco tanto de la actividad del Estado como de la investigación de los manuales. Según Astiz (2007: 34):

(...) los estudios disponibles más recientes para el caso argentino se han limitado a estudiar los cambios en la educación para la ciudadanía luego de la transición democrática, y la incorporación de los derechos humanos en el contenido curricular (Balderrain, 1997; Braslavsky, Cosse y Dussel, 1995; Carbone, 2001; Dussel, Finocchio y Gojman, 1997); la revisión de los contenidos básicos de las asignaturas de ética y ciudadanía implementadas durante la reforma educativa de los años noventa (Vanossi, 2001); los vínculos entre la educación y el nacionalismo (Escudé, 1988); y finalmente, el uso de los periódicos en la instrucción democrática de los jóvenes (Morduchowicz, Catterberg, Niemi y Bell, 1996).

En primer lugar, uno de los cánones en la investigación de la manualística argentina es el estudio de Luis Alberto Romero (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. En este trabajo se aprecia una exhaustiva búsqueda de características que dan cuenta de la influencia ideológica en los manuales escolares y de cómo sus discontinuidades son producto de los cambios políticos y sociales del Estado. El estudio se enfoca en los manuales escolares de Historia, Geografía, y Educación Cívica entre 1950 y 1997, y su enfoque mayormente apunta a descubrir el sentido común que subyace a los textos escolares de la época, es decir “las ideas provenientes del campo disciplinar y del político e ideológico, que confluyen en la institución escolar” (24). En el trabajo se enfatiza que, además, la enseñanza de la lengua es fundamental tanto como la enseñanza de las tres disciplinas arriba mencionadas. Y también se señala cómo estas disciplinas son recibidas o percibidas según las áreas geográficas y estratos sociales de los que se trate. En rasgos generales, el estudio se centra en las características políticas y sociales de las distintas épocas de la Argentina y cómo la coyuntura social, o la necesidad del Estado para el caso, fue moldeando el discurso de dichos manuales. El estudio expone que la influencia de la oligarquía agroexportadora luego de la conformación del Estado-Nación, los gobiernos antidemocráticos de los años 30, el peronismo, el gobierno de facto de los años 70, el advenimiento de la democracia en la década de 1980, la política de descentralización de los 90, y la concepción de la educación democrática de los 2000 fueron las fuerzas estructurantes de estos textos en su discurso y contenido. Además, el análisis permite observar cómo el uso de la lengua se modificó a través de los años y sus avatares socio-políticos. El discurso

altisonante y patriótico cargado de vehemencia de los inicios de la educación en Argentina se transformó en un discurso de tono democrático e inclusivo. Y del mismo modo se observan los cambios en los contenidos que se desarrollan, desde la proliferación de las insignias patrióticas y las efemérides hasta los discursos más globalizados sobre la democracia, los derechos, y la idea del “otro” o de lo no-argentino en todos los casos.

Gonzalo de Amézola (2006) (en Kaufmann, 2018), profesor e investigador de la Universidad Nacional de La Plata, hace un interesante racconto histórico-político del desarrollo de la manualística en nuestro país. Marca como inicio la unificación del país con el dominio de Buenos Aires sobre el resto de las provincias bajo la presidencia de Bartolomé Mitre entre 1862 y 1868. Este fue un período clave en la organización del Estado y del modelo económico agro-exportador en una sociedad que se complejizaba con la gran ola de inmigración europea de la época. De Amézola define esta primera etapa de la manualística, y la etapa inmediatamente posterior, como el “relato fundador” (op. cit: 189), en el que Mitre publica *Historia de San Martín y la independencia americana* (1887). Aquí quedan cimentadas dos ideas fundamentales que permanecerán por más de un siglo en la manualística argentina: la equiparación de la independencia americana con las grandes revoluciones europeas, y la imagen de San Martín como el portador de un valor democrático superior a cualquiera de los próceres de su época.

Dice el autor que, a partir de 1930 y hasta 1943, la iglesia y las Fuerzas Armadas tomaron vigor y, reforzado por una desafortunada sucesión de gobiernos emergidos de elecciones fraudulentas, los discursos patrióticos de los relatos independentistas se endurecieron para sostener una clase política que sólo podía apoyarse en el relato tradicional y triunfalista del pasado, cuestión que se reflejó en los libros de texto. En este período también, el Consejo Nacional de Educación estableció que las escuelas podrían utilizar solamente textos que fueran aprobados por dicho organismo, incrementando el control estatal sobre los mismos.

El autor continúa diciendo que durante los años siguientes, con la llegada del Peronismo, el estado de los textos no cambió. Sin embargo, tras la caída de Perón y el siguiente proceso de “desperonización” (De Amézola 2006: 195) se abrió una brecha entre el estudio de la historia académica y la historia escolar. Tras los avatares políticos que siguieron a este proceso, los textos escolares comenzaron a transformarse nuevamente con la llegada del gobierno militar en 1976. Aunque, según el autor, no se dieron grandes cambios en relación a los contenidos, el control ideológico se incrementó de manera sustantiva. Algunas de las amenazas que el contexto nacional e internacional suponían a la permanencia del

gobierno militar eran el comunismo, las conspiraciones subversivas, entre otros. De alguna manera, esto fue lo que encendió la lámpara sobre el estudio de lo contemporáneo en los libros de texto, cosa que había sido poco estudiada en la tradición escolar.

De Amézola continúa diciendo que más tarde, con la llegada de la democracia en 1983, se preparó el terreno para lo que se llamó la “transformación educativa” de los años noventa. Los primeros indicios se dieron a partir de la incorporación de contenidos sobre el sistema democrático en los manuales, con páginas que no eran meramente informativas o prescriptivas, sino que proponían actividades del pensar. Con los nuevos vientos, se consolidó en la sociedad la idea de que los saberes antiguos eran pocos útiles y una reforma era necesaria. De aquí surge la Ley Federal de Educación en 1993 a partir de la cual se redactan los contenidos básicos comunes, que impactan fuertemente los contenidos de los textos escolares, y desarrollan una nueva forma de pensar la historia y la ciudadanía. Estas reformas provocaron, entonces, textos que buscaban aportar saberes significativos y que estuvieran en consonancia con los problemas contemporáneos, y desarrollar capacidades que en épocas anteriores habían sido denegadas como la formulación de la opinión, la evaluación, el pensamiento crítico. Así los textos pasaron del relato descriptivo y prescriptivo hacia la conformación de la identidad y la ciudadanía. Luego de esta etapa, ya entrados en el siglo XXI, se destaca la misma intención con profusión de materiales visuales, diversidad de fuentes, y, en términos del autor, la formación del “ciudadano democrático.” (De Amézola, 2006 : 200, 201).

Carolina Kaufmann (2006), en su trabajo *Los Manuales de Civismo en la Historia Reciente: Huellas y Señales*, analiza los contenidos del libro de texto desde una visión tridimensional:

Se interpreta el estudio del discurso simultáneamente como texto (producto oral o escrito), como práctica discursiva (inserta en una situación social determinada) y en tercer lugar como un ejemplo de práctica social que estructura áreas de conocimiento y que no sólo expresa o refleja entidades, prácticas y relaciones, sino que las constituye y conforma (Fairclough, 1985; 1994 en Kaufmann op. cit.).

La autora analiza una “matriz ideológica” de discurso en el período que va de 1976 a 1983. Este es nacionalista integrista, clericalista, con visión providencialista, y de conservadurismo intelectual (op. Cit: 123). Caracterizan a la época lo que la autora denomina “dispositivos pedagógicos procesistas”, que según Ocerín (1978 en Kaufmann, op. cit.) “tiende a convertir a la política educativa en un caso particular de la Seguridad Nacional”, lo que colabora con la asignación de sentido a las decisiones político-pedagógicas de los manuales de la época. Kaufmann clasifica estos manuales como expositivos-explicativos, y

los mismos se ajustan a las normas legales a la vez que son legalistas, obedecen imposiciones institucionales, utilizan una iconografía específica, y permanecen en consonancia con un marco legal a través de un proceso de autorizaciones por parte del Estado (op. Cit: 135). Otras características en consonancia con las recién descritas son: la prevalencia de una “perspectiva legalista que privilegia las argumentaciones basadas en documentación pública, citas canónicas, lecturas, citas de tratados de derecho, citas bíblicas, etc., incorporando limitadas actividades para los alumnos” (op. Cit: 137).

En su análisis, Kaufmann habla también de textos que reflejan una “educación modélica” (op. Cit: 140) en la que se resaltan biografías ilustres con las que, junto a la opinión de los autores, se enseñan valores a partir de modelos de conducta incuestionables, lo que actúa como una herramienta de presión sobre las ideas, y como medio para la transmisión de valores religiosos (op. cit.). Estos rasgos militaristas se encontraron en los manuales no sólo como contenidos dictados por la currícula oficial, sino también enfatizados con criterios moralizantes y adoctrinadores en línea con el gobierno dictatorial (141). A este discurso se sumaba otro de corte amenazador y “tendencia conspirativa” (146) por el que cierta atmósfera bélica resonaba en el ambiente y por lo cual tenía sentido la doctrina de la Seguridad Nacional mencionada más arriba. Algunos de los recursos de los textos fueron la disputa sobre el canal de Beagle, la defensa de los límites marítimos, entre otros. Por último, la investigadora habla de “el tapadismo o la deseducación cívica” (149) en el que los textos que corresponden a los años oscuros del proceso militar mostraban una realidad imaginaria que no se condecía con los datos reales de la época. Por ejemplo, estos textos hablaban de la acomodada vida social ganadera, agrícola, minera que nada tenía que ver con la realidad social del momento. En definitiva, Kaufmann concluye este análisis diciendo que:

Con relación al aspecto eminentemente pedagógico, se verifica en estos manuales de civismo la no-estimulación de la facultad crítica hacia los destinatarios de los manuales, observándose que el desarrollo de los contenidos se realiza desde una perspectiva que no fomenta la indagación crítica, sino que asume una posición reproductora de las informaciones que se dan como relevantes. (Op. Cit: 160).

Julia Coria (2006), por su parte, sintetiza una serie de tesis explicativas utilizadas en los textos escolares de formación ciudadana, todas inspiradas en el trabajo de Sztompka (1995), y que aplican a los diferentes períodos referidos más arriba en nuestra contextualización histórica. Las más salientes son: la tesis mágica que atribuye lo social a causas divinas, mágicas o metafísicas; la tesis naturalizante que atribuye el acontecer social a cuestiones naturales como la raza, cuestiones climáticas o ligadas al territorio donde acontecen; la tesis individualizante por la que los eventos se deben a las características

psicológicas o personales de determinados hombres-héroes; la tesis necesaria imperativa por la que los hechos sociales son parte de ciclos evolutivos ante los cuales la acción humana no tiene efecto y donde el cambio simplemente deviene; la tesis contingente en la que los hechos se dan de manera espontánea; la tesis idealista que asigna una evolución autónoma del tejido social: cambia el pensamiento y así cambia el mundo; y por último la tesis socializante que explica el acontecer social como consecuencia de las relaciones sociales (252).

A partir de aquí, Coria halla características similares a los textos estudiados por otros autores que fueron utilizados durante la última dictadura militar. Algunos de estos son la preferencia de la descripción por sobre la explicación, la resistencia a la reflexión, la obsesión por el suministro de datos, la constante referencia al pasado como único contenido que, además, es “mítico y sacralizado”, todo bajo la tutela de una explicación genética que refiere a capacidades innatas de los hombres. (259)

Una vez pasado este período, Coria analiza los textos editados a partir de 1990. La autora observa una metamorfosis que va de la descripción a la explicación. Los acontecimientos aparecen dentro de un flujo temporal que permite relacionar causas con efectos y la “observación de procesos” (262). A partir de esta década, la mirada sobre el pasado fue sustituida por preguntas sobre el presente, un presente que es cambiante, ya no estático, y demanda ser observado y no es previsible como los hechos del pasado. Algunos ejemplos que surgen de los manuales que recaba la autora son “el clientelismo político, y la polarización de ciertos sectores sociales, etc.” (264). Se destaca que el foco sobre la observación de procesos indica un cambio en el paradigma reinante hasta el momento. Para estudiarlos es preciso ejercer la observación sostenida, la comprensión de las relaciones de causa y efecto, la comprensión de la temporalidad, y el pensamiento racional. En referencia a este punto, la autora explica que:

El concepto de proceso remite a una pluralidad de cambios referidos a un mismo sistema (al acontecer dentro de él o al modificarlo como un todo) relacionados causalmente los unos con los otros; los mismos se siguen en una secuencia temporal (Sztompka, 1993, pp. 29-30). Algunos ejemplos de procesos serían el de industrialización, el de ampliación de la ciudadanía, el de consolidación de un Estado Nacional, el de globalización. A la luz de la idea de proceso la sociedad aparece no como una estructura inamovible, como un estado inmutable, sino como un continuo de sucesos vinculados causalmente entre sí. (Coria, 2006: 262 en Kaufmann, 2018).

En conjunción con esta nueva mirada sobre la educación del ciudadano, se hace preponderante la tesis socializante. Respecto de ella, Coria explica que al poner al hombre en el corazón del acontecer social, se le ofrece la posibilidad y la capacidad de pensarse a sí

mismo, de tomar consciencia de su ser y su contexto, y así es capaz de modificar el estado de las cosas (267).

En la actualidad, estas tensiones históricas parecen haberse resuelto a favor de la completa desregulación, probablemente como reacción acérrima al control ideológico y pedagógico de los años de la dictadura, y el sistema se inclina hacia una menor intervención estatal (Coria, op. cit: 272).

Sobre este período, Carbone (2018: 107-112) explica que, con la publicación de los CBC (contenidos básicos curriculares) en 1994, estos contenidos fueron el denominador común para la producción editorial. En este sentido, los contenidos se flexibilizaron, en contraste con las épocas precedentes, y admitieron una relación mucho más dinámica entre el contenido y las actividades. Los llamados contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales en los manuales fueron el campo propicio para favorecer la interrelación entre los conceptos o conocimientos y el acceso a ellos a través de estrategias activas por parte del alumno. Algunos ejemplos que se recabaron en los textos fueron los proyectos de investigación, los análisis documentales, las preguntas integradoras, las evaluaciones grupales y con texto a la vista, y la diversidad de fuentes externas al propio texto. A partir de esta relación entre el contenido y la acción, los textos buscaron la propia autonomía expandiendo sus fuentes tradicionalmente académicas hacia la exterioridad, en la que se valoró el contacto con la comunidad como fuente de conocimiento jerarquizado. Así los libros de texto siguieron existiendo en el corpus de la escuela, pero ya no como objetos duros de un conocimiento único y estable, sino como un material de tendencia dinámica, variada, y autónoma.

Carbone (op. cit.) agrega que otras características que se hacen evidentes en los manuales es el uso del lenguaje coloquial en oposición a la tradición academicista, así como se observa también el desplazamiento del docente hacia las márgenes del aula, en la que las guías y actividades fueron diseñadas para ser resueltas con frecuencia en forma conjunta, con un docente que dejó de impartir conocimiento para, en su lugar, dar soporte y guiar en la resolución de problemas. Durante esta etapa, sin embargo, se introdujeron los Operativos Nacionales de Evaluación (1995) que, de alguna manera, requirieron nuevamente cierta igualdad de contenidos y procedimientos como nuevo desafío para las editoriales. Esto reafirmó la tendencia centralista, aunque ya bastante debilitada, de la gestión curricular nacional. La autora afirma que, así y todo, la producción de libros de texto se mantuvo más fiel a sus tradiciones editoriales y a los objetivos delineados por los CBC que a las nuevas evaluaciones estandarizadas. Con la permanencia de las políticas neoliberales del período,

nuevas discusiones se instalaron sobre los nuevos principios políticos que regían el país, lo que volvió a repercutir en el currículum, y cuya disputa desembocó más adelante en la Ley Nacional de Educación del año 2006 y los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje (NAP) del año 2007 (Carbone, 2018: 110). Dicho esto, si bien por un lado las evaluaciones estandarizadas nos hablan de lineamientos uniformes e igualadores, una de las razones centrales de la última reforma (NAP), en concordancia con la Ley Nacional de Educación (2006), fue darle lugar a las expresiones de pluralismo y la diversidad, sin por esto descuidar los contenidos de conocimiento y conceptuales, con el fin de generar mayor inclusión educativa.

El corolario de las tensiones que se dieron en la adopción de nuevas currículas como resultado de la contraposición de dos etapas políticas contrarias fue el esfuerzo por la adquisición y reproducción de una fuerte renovación disciplinar y pedagógica.

A partir del año 2014 y en adelante, las editoriales continuaron con la misma intención renovadora, pero ahora refinando sus técnicas y didácticas y orientándose más hacia el individuo, en contraste con un alumno genérico y universal. En su estudio, Carbone (2018: 111) habla del surgimiento de decisiones didácticas que regulan el estudio y apuntan al individuo como sujeto de necesidades únicas. Además de las recomendaciones con ejemplos, guías, y cuadros para completar que demandan una actitud activa por parte del alumno, es destacable la provisión de agendas para organizar el estudio, como así también guías o actividades que apuntan a la enseñanza de técnicas de estudio y el desarrollo metacognitivo. Por último, en general las actividades y evaluaciones en este período más reciente se caracterizan por “estilos que jerarquizan la terminalidad de los aprendizajes sobre las ideas de proceso, integración, y apertura” (Carbone, op cit).

Carolina Tosi (2011: 478) observa que actualmente, y en líneas generales, autores como Carbone, et al., 2001; Romero, Privitellio, Quintero y Sabato, 2004; Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009 coinciden en que al alejarse de la concepción contenidista de la mayor parte del siglo XX, los textos, tanto como la enseñanza en general, han comenzado a “distorsionar la idea de actividad intelectual del alumno al transformarla en una suerte de activismo, más del hacer que del pensar” (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009: 51 en Tosi op. cit.).

Estos son algunos de los trabajos que se destacan en la voluminosa bibliografía que estudia la manualística argentina a través de la historia. A partir de aquí, ahondaremos en el currículum y el proceso pedagógico, para luego adentrarnos en el análisis discursivo del corpus de esta investigación.

CAPÍTULO 3

PROCESO PEDAGÓGICO Y CURRÍCULUM EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El proceso pedagógico es un proceso social, y que, como tal, debe ser contemplado en el contexto de la función social asignada a la educación en un momento histórico determinado, en el que está definido el perfil de ciudadano y el proyecto de país al que se aspira. Para Tenti Fanfani (2000: 88):

La transformación de un individuo en ‘ciudadano’ es un proceso que comienza en la más tierna infancia y debería ser el resultado de un conjunto de intervenciones explícitamente orientadas a desarrollar en cada joven aquellas competencias que constituyen la condición necesaria para la aparición y el despliegue del interés por la política y la vida en democracia.

Desde esta perspectiva, hay que reconocer que la comunidad efectúa demandas de elevar la calidad y acceder a los conocimientos necesarios para una participación social plena. La gestión tradicional identifica, como ejes exclusivos, los fines de la administración y de las políticas tradicionales y pragmáticas, e ignora el valor de las necesidades de los actores escolares y de la comunidad. Así se atenta contra la calidad educativa, ya que los docentes ven reducido su papel profesional al cumplimiento burocrático de un currículum y la participación de la comunidad se limita a responder con su sola presencia –previamente convocada-, para legitimar o no medidas de carácter instrumental y no de transformación social.

Tenti Fanfani (2003) sostiene que en la inclusión de las no siempre exitosas materias de educación democrática, instrucción cívica o formación ciudadana, prevalece el enfoque “disciplinario”, que privilegia el aprendizaje de definiciones, conceptos, teorías y esquemas de clasificación, por lo general abstractos y alejados de la experiencia práctica. Este enfoque esteriliza las mejores intenciones y contribuye poco al desarrollo de predisposiciones cívicas y democráticas en las nuevas generaciones. Es decir, por más que en las leyes y en el currículum se incluyan contenidos orientados a la formación ciudadana de los alumnos, no siempre éstos son transmitidos con éxito ni plasmados en la práctica de modo que se cumpla con el objetivo de su inclusión, ya que en muchas ocasiones no se suscita el interés ni se genera motivación en los alumnos por indagar sobre estos temas. Este enfoque colaborará en la observación de dos categorías de análisis fundamentales en esta investigación mencionadas anteriormente. En primer lugar, ayudará a cuestionar hasta qué punto estas editoriales favorecen o alientan a la construcción de una conciencia crítica. En segundo lugar, nos

referirá hacia el lugar donde habita el poder en relación a la capacidad (o incapacidad) de los ciudadanos de accionar sobre el medio social para obtener cambios.

Aunque el objetivo de esta investigación no se centra en el estudio del currículum como tal, que bien podría ser tema para un nuevo trabajo de indagación, creemos que es importante hacer referencia a la manera en que el mismo provee un marco a las materias y contenidos en discusión.

En este sentido, si bien el currículum es más que un documento para normatizar sobre objetivos, contenidos y actividades comunes al alumnado de una población determinada, este reconocimiento no disminuye la importancia de la presentación organizada, articulada, secuenciada y correlacionada de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. De hecho, la realidad curricular constituye un escenario de prácticas diversas, de elementos educativos, psicológicos, sociales, culturales y políticos complejos que coinciden en la determinación de las instituciones educativas.

Precisamente, para explicar la genealogía del currículum, Carrizales Retamoza (1986) menciona tres obsesiones pedagógicas modernas:

- La obsesión por lo claro apunta a combatir la incertidumbre, la oscuridad, la confusión. Es fácil deducir que, ante la primacía del orden armónico y la disciplina, estos sentimientos o estados no eran bienvenidos en la pedagogía. Tampoco en la filosofía: desde Descartes se plantea la necesidad de tener ideas “claras y distintas”; y el Iluminismo toma la metáfora de la luz en contraposición al pasado medieval también llamado “Edad Oscura”. La cuestión es: ¿qué es lo que se reprime o prohíbe cuando se instaura lo “claro” como el parámetro del accionar educativo? La confusión, la creación, la experimentación son momentos del proceso intelectual ignorados, que de algún modo sí son contemplados en las propuestas que estimulan el pensamiento crítico.
- La obsesión por la eficiencia. La era industrial produjo la difusión del fordismo como un modelo de organización. Taylor (1913) es considerado su máximo exponente. Algunos pedagogos estadounidenses como Bobbitt (1918) consideraron desarrollar su equivalencia entre la organización de una industria y la organización escolar. Así se descompuso la acción pedagógica en cuantos elementos mínimos fuera posible, para poder pautarla y evaluarla. El resultado de ello, junto a la psicología conductista, fue el establecimiento de objetivos operacionales.

- La obsesión por la velocidad viene de la mano de la noción del progreso como empuje imparable; la vida moderna parece siempre acelerar acontecimientos, reducir distancias y aumentar la información. Todo para lo cual, la escuela siempre parece estar en una carrera rezagada. (La lectura muchas veces debe ser veloz, los cursos rápidos, la evaluación corta, las respuestas inmediatas; los maestros actualizados). Todo esto repercute en las políticas educativas, que terminan privilegiando objetivos notorios pero de corto plazo.

La educación formal se basa según Goodson (2003) en tres sistemas de mensaje que son la pedagogía, el currículum, y la evaluación. Se entiende que el currículum es una construcción sociohistórica que tiene múltiples funciones, dentro de las cuales la prescriptiva ha sido la dominante en gran parte de la historia de los sistemas educativos modernos. La escolarización en las sociedades industriales contemporáneas concibe a la Escuela como “...institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:18).

Esta función de la educación es una de las principales controversias de los debates pedagógicos que se han instalado en la medida en que las ciencias sociales se han desarrollado. Aunque surgió y sostiene un carácter conservador o reproductivista, hay todo un escenario académico que asume la necesidad del cambio social y considera que su evolución puede lograrse hacia instancias más equitativas e inclusivas. Ello supone en algunos casos denunciar, en otros visibilizar, aquello que se encuentra oculto, marginado, pero también con una importante participación del docente, que debe hacer una apropiación de los contenidos y la selección de los mismos con criterios didácticos acordes.

En línea con las posturas sociocríticas, la base de diferenciación social que el sistema educativo fue desplegando, aunque con diferentes argumentos, siempre fue la misma: conformar identidades laborales diferenciadas. En definitiva, la división del trabajo se presenta como un factor esencial en el diseño curricular, utilizando a la distribución de las disciplinas como un elemento diferenciador. En elocuentes palabras de Dewey, la formación profesional se convierte “en un instrumento para realizar el dogma feudal de la predestinación social” (citado por Goodson, 2003: 65). En conclusión, la disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza.

Si es posible considerar al currículum como “hipótesis de trabajo reajutable” (Laufercade, 1982: 22), entonces nunca es definitivo ni sacralizado sino sometido en forma permanente a un quehacer institucional, a un proceso continuo de revisión y reajuste. Así, el currículum incluye el conjunto de las prácticas educativas. De la misma manera, Grundy (1991: 20) explica que para su comprensión hay por un lado un enfoque conceptual, que se relaciona con lo que se proyecta. Por otra parte, el currículum también tiene un enfoque cultural, relacionado con las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del currículum, y no a los diversos aspectos que lo configuran.

Esencialmente, en términos de De Alba (1998, p. 29):

...el currículum asume (de esta forma) una propuesta sociológica multidimensional que se pone en movimiento desde la vida cotidiana, que configura una práctica educativa y que perfila a un sujeto en formación, pero también reincide en el proceso mismo de su desarrollo. Es una construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones, y ello implica analizar los contextos concretos en donde expresa los significados moldeados por los sujetos que en él participan. El currículum es el todo.

Si bien los autores que abogan por el enfoque conceptual casi siempre reconocen las influencias sociales en el diseño del mismo, no obstante, lo definen como una construcción lógica y no sociológica. Parecería que se hace necesaria una postura integral, que reconozca la falta de neutralidad que se establece entre el currículum y los requerimientos del mercado laboral y, por otra parte, una lógica articulación de las ofertas educativas con las aspiraciones ocupacionales de quienes transitan por el proceso curricular.

Parte de esta discusión se relaciona con el significado que se le otorga, en materia de políticas educacionales en la Argentina, a la igualdad de oportunidades, aunque desde el punto de vista pedagógico se trata de la viabilidad técnica operativa de la misma. Los actuales escenarios de educación necesariamente ponen en cuestión las prácticas educativas que sólo cumplen la función reproductivista o conservadora. Por ejemplo, la necesidad de formar a las nuevas generaciones en el aprovechamiento y destrezas de las herramientas tecnológicas es clave. Las condiciones dinámicas en materia de comunicación generan la expectativa de egresados que no sólo dominen las nuevas herramientas de comunicación, sino que sean capaces de posicionarse reflexivamente en un escenario de cambio constante (Larrayoni, 2019). No debería presentarse como una carrera contra reloj cuyas metas sean las últimas herramientas del mercado tecnológico, sino como una oportunidad para generar actitudes adaptativas (o competencias) en los alumnos de manera tal que no dependan de los medios con que se cuenta al punto de correr el eje de los propósitos educativos. Cualquier decisión educativa que no tenga en cuenta esta relación tiene más probabilidades de limitarse a una

función reproductora de la educación, donde la brecha cultural y tecnológica genera circuitos diferenciados de educación al interior del sistema. Es decir, a la misma acreditación de niveles educativos le corresponden diferentes calidades de formación. Desde este punto de vista, observaremos entonces a la política, una de nuestras tres categorías de análisis fundantes, para comprender en qué punto se hace presente en los materiales seleccionados, cómo y cuánto los influye, y con qué objetivos lo hace. Los enfoques tanto prescriptivos como los sociológicos serán parte de los insumos para analizar el espacio que ocupa la política en estos textos.

Desde la perspectiva que se conoce como pedagogía de la emancipación (Freire, 2014) se pretende superar analíticamente la distancia entre el hacer curricular y sus fundamentos científicos e ideológicos; entre los distintos responsables de la orientación curricular (organismos técnicos de conducción, docentes); entre los procesos técnicos de planeamiento, conducción y evaluación curricular; entre los niveles en que se da el planeamiento curricular (macro-meso-micro); entre las diversas prácticas que origina en el sujeto escolar curricular que configura los programas de estudio en términos de perfil y el alumno concreto y particular que aprende (Lucarelli, 1993).

Es decir, el currículum tiene también una específica función didáctica. En este sentido, el estudio del diseño curricular aporta conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad demanda. Pero para llegar al nivel didáctico hay que considerar que el currículum tiene diferentes niveles de generalidad. Están los problemas que se plantean dentro del sistema educativo que refieren a la cuestión macrocurricular, referidos a toda la estructura curricular en su conjunto (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983: 143). Son los problemas que tradicionalmente se han tratado desde la filosofía de la educación, la sociología, y la didáctica general. También en esta perspectiva hay problemas microcurriculares, relacionados con cada materia o asignatura en particular, que ha dado contenido a las didácticas específicas. Pero desde una perspectiva más amplia, la opción de enseñar distribuyendo el contenido en asignaturas o áreas separadas es una opción al menos debatible, por lo que difícilmente el discurso microcurricular puede poner en cuestión el todo. Para ello, el sistema escolar exige un discurso común que ha de dar sentido a la educación, especialmente a lo que se refiere la enseñanza obligatoria. Se trata de un discurso fundamental como contenido de formación de los docentes. Es el que permite consensos profesionales acerca de qué se debe enseñar.

Entonces el problema central es de carácter económico, dado que el currículum no deja de ser una selección limitada de cultura. Más precisamente, en términos de De Alba:

Es una 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 (1998: 339).

Como tales, los debates giran en torno a quiénes representa esa selección o de qué manera se distribuyen esos conocimientos en los distintos colectivos sociales. Esto expresa entonces el carácter social y político del problema curricular, porque en la escolarización, en resumen, no se aprende todo, ni todos aprenden lo mismo. Estas definiciones nos guiarán en la exploración de algunas de nuestras subcategorías de análisis como el concepto de autoridad, el sentido de pertenencia, la inclusividad y el pluralismo, que son algunas de los valores o cualidades que abrevan tanto en el concepto de Estado como en el de política. Todos estos conceptos conforman un tipo de Estado y una condición política que surgen en los textos, y que servirán de apoyo para la observación.

Son éstas entonces algunas de las problemáticas que giran en torno al currículum y los contenidos que selecciona para el proceso de escolarización. A partir de ellas hay una gran cantidad de factores a explicitar en su puesta en práctica, como los objetivos que cumple, la forma de su legitimación de los criterios de selección, el acceso diferenciado a esos contenidos, lo que intencionalmente se oculta en las prescripciones curriculares, las formas en que se regulan los éxitos y fracasos para su apropiación y/o acreditación. Esto se ve reflejado en los diversos conflictos que surgen en la cotidianeidad de su práctica. Sin importar el nivel de enseñanza, hay manifestaciones de las discrepancias sobre las decisiones curriculares cuando un grupo de padres cuestiona alguna experiencia de aprendizaje escolar, tanto de forma individual como colectiva. Por ejemplo en la Argentina, a mediados del 2017, durante el período en que estuvo desaparecido Santiago Maldonado, en circunstancias de represión de una protesta social, la campaña para el esclarecimiento de su caso fue tan intensa mediáticamente que muchas instituciones escolares (entre otras) se vieron interpeladas para fomentar o censurar su discusión académica. Se ponía de manifiesto lo sensible de las prácticas curriculares que incluyen el abordaje de los problemas sociales presentes en la sociedad argentina. De una manera similar, las discusiones sobre cátedras universitarias acerca del aborto o de la homosexualidad tampoco están exentas de sus propias polémicas.

Si el currículum es una especie de “ley” en la escuela, que establece contenidos y regula lo que hay que enseñar, hay que tener en cuenta que la relación entre la norma y la práctica tiene una concreción histórica y política específica. Según Stenhouse (2003), el verdadero lugar de transformación curricular es el aula y no el diseño escrito.

En síntesis, no es posible abordar los aspectos didácticos de un grupo de contenidos seleccionados para una asignatura, sin considerar las diversas dimensiones involucradas en ese proceso. Los que se determinan en el currículum manifiesto y en el oculto, los objetivos educativos llevados a políticas educativas tanto gubernamentales (incluyendo las parlamentarias) como las de otros sectores sociales: principalmente las que están estrechamente vinculadas con la producción de contenidos culturales: la mass media, las instituciones académicas, organizaciones no gubernamentales, y por supuesto las empresas editoriales. Pero además, existiendo un consenso pedagógico en el sentido de no poder circunscribir la práctica educativa a una mera reproducción de técnicas prediseñadas, la mediación entre docente y alumno que involucra el contenido también debe ser analizada desde sus particularidades.

Definidas así las funciones del currículum, se aborda su materialidad a través de los manuales que forman parte del corpus, representadas las editoriales como principal soporte material por donde transitará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se describen pues las diversas formas en que se advierte su condición no neutral mediante la identificación de marcas, huellas en el discurso pedagógico, para dar con la arbitrariedad cultural y la selección disciplinar subjetiva. Tanto la enseñanza como la escolaridad no han tenido siempre los mismos contenidos. Ni el lenguaje, ni la ciencia o el conocimiento social se han entendido de la misma manera a través del tiempo. Por lo tanto, es parte del rol del docente reflexionar sobre la justificación de los contenidos que selecciona.

La conceptualización de los contenidos del currículum tiene en la actualidad una acepción amplia, englobando todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado. Comprende todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar escolarmente. Pero dependen, en buena medida, del énfasis que tiene el modelo pedagógico.

Pero también hay otro modelo de educación que pone el énfasis en el proceso: destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. Su preocupación no está puesta en los contenidos que van a ser comunicados ni en los efectos en términos de comportamiento, sino en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; buscando el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social (Kaplan, 1998: 18-19).

Para concluir esta sección, queremos remarcar que más allá de estas consideraciones sobre el currículum, el foco de este trabajo es el estudio del objeto-libro o texto por la potencia que tiene como saber-objeto, y por su capacidad performativa en la sociedad en la

que se inscribe. De aquí y de esta intención es que continúa la siguiente sección sobre el libro de texto.

3.1. Los libros de texto

Como hemos dicho, un medio fundamental de los sistemas nacionales para la educación en ciudadanía dentro del contexto escolar es el libro de texto. Escolano Benito (2009) define al libro de texto como: “un soporte curricular a través del cual se vehiculiza la vulgata escolar, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir” (op. cit: 172). Por “vulgata” el autor se refiere al “saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, tal como se objetiva en manuales escolares, que se sirven de idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos, títulos o rúbricas e incluso de ejercicios y ejemplificaciones” (Escolano Benito, 2009). Pero además de definir al libro de texto como un soporte curricular, expresa que es “un espejo de la sociedad que lo produce” (Escolano Benito, 2009). El autor observa que el libro es la reproducción de las representaciones y concepciones que caracterizan a las sociedades en las que se inscriben. Tanto el contenido textual o lingüístico como el paratextual (imágenes, gráficos, tipografía) son reflejos de sus propios contextos de producción, generalmente simplificados para la recordación, lo que favorece la reproducción de los modelos establecidos. El autor resume que:

La memoria depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy, pues, por los historiadores de la educación, como una paideia, como expresión de un ethos pedagógico-social y como testimonio de un modo de producción didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un currículum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y aun de la sociedad que los escribe y los utiliza. (Escolano Benito, 2009: 173).

En su conformación y concepción, los libros transmiten imágenes asociadas a la cultura en la que se desarrollan, a la vez que proponen la reproducción de esa misma cultura, originando así una dialéctica entre texto y contexto en la que tanto la producción textual como la reproducción de sus conceptos transfieren a la sociedad concepciones y nociones predeterminadas (Ossenbach, 2010). A la vez, dado que los libros expresan determinadas concepciones sobre las características de la sociedad y del mundo, y de por qué es como es, estos sirven de instrumento por el cual se transmite el conocimiento legítimo (Atienza, 2007: 545). En cuanto a los saberes, el libro de texto influyó de manera fundamental la forma en que se organizan las disciplinas y se estructuran sus códigos de transmisión y apropiación.

Kaufmann (2002: 38) dice que los libros de texto son “objetos materiales y/o culturales” que, además de conservar una buena parte de la historia de la educación como testimonio de corrientes pasadas y actuales, son “medios de comunicación insertos en las sociedades y asociados con prácticas de producción y apropiación” cultural. Esto significa que los textos son uno de los medios por los que la institución escolar transmite e imprime en los estudiantes ciertas concepciones o visiones sobre la realidad y sobre el conocimiento. Estas concepciones muchas veces acarrean rasgos propios de quienes las producen, por ejemplo sesgos y estereotipos que provienen de determinadas orientaciones ideológicas, que son las que finalmente priman en la transmisión de esas visiones, y perpetúan una determinada manera de comprender la realidad e interactuar con ella (Atienza, 2007).

En este sentido, Ossenbach (2010) explica que los textos escolares tienen un gran poder para representar las expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades escolarizadas; son “objetos-huella” que cuentan cosas relevantes del pasado formativo común de diversas generaciones y de los patrones que han determinado modos colectivos de comunicación intersubjetiva y de relación con el mundo. Por este motivo, la autora destaca el libro de texto como patrimonio cultural de la escuela, más allá de su condición de objeto, dado que puede dar cuenta de la historia y cultura de la escuela tanto en la sincronía como la diacronía histórica. Esto implica que el estudio en manualística no sólo abarca sus contenidos explícitos y las influencias externas a la escuela, como son los entes de gobierno encargados de implementar políticas educativas, sino que también abarca cómo la manualística produce y reproduce “pautas culturales” y una cierta configuración de los elementos que interactúan en la escuela (prácticas didácticas y culturales, agentes educativos, contenidos), cuya configuración estructura tanto a la escuela como a la sociedad en la que ocurren. Tal es la importancia del libro de texto en el ámbito escolar y social que los patrones y formas de vida se fueron estructurando en ellos, y muchos se fueron convirtiendo en estereotipos que los sistemas públicos escolares fueron extendiendo a través de las fronteras, para transformarlos en formas de ejercer la pedagogía y la vida en sociedad hasta diseminarse de manera mundial (Ossenbach, 2010: 115-125).

Escolano Benito (2009) también destaca la significación de la relación que existe entre el texto y el lector. Se establece que texto y lector se interrelacionan en un espacio común en el que el texto propone y el lector dispone. El primero crea, organiza, sintetiza, y dispone comúnmente dentro de los patrones que caracterizan su contexto de producción. Paradójicamente, el segundo realiza las mismas acciones pero desde la perspectiva de su propia tradición cultural, educativa, y lingüística. Por este motivo, el lector percibe un texto

de manera incluso más rica que la que la propia producción propone. Esto complejiza el significado del libro y su contenido en múltiples facetas dado que la historia de los discursos y contextos de los lectores es variada y contempla parámetros tanto personales como de su comunidad. Así el lector se escapa de los límites impuestos por el material impreso, y se construye una “intertextualidad didáctica” en la que el sujeto recurre a las mediaciones externas que intervienen en su propia interpretación del material (Escolano Benito, 2009). Bajo estas consideraciones observaremos algunas de nuestras subcategorías de análisis como la autonomía y la participación o activismo, dado que la relación entre el texto y el lector, según estos autores, otorga un poder de intercambio particular, atravesado por biografías personales, que potencian saberes dinámicos y producen textualidades que van más allá del objeto en cuestión.

Como corolario, vale decir que además del contenido, del cual hemos expuesto datos fundamentales hasta aquí, es importante observar la forma, dado que ambos elementos comunican en esta relación dialógica. Para la apreciación de estos materiales es fundamental tener en cuenta que dado que textos y paratextos necesariamente dependen de los soportes en los que aparecen, y las características lingüísticas son propias de los géneros que en ellos ocurren, las reglas y la conformación general de los textos (que engloban la lingüística propia del género, los íconos gráficos, la distribución en el espacio, etc.) son clave para su análisis, y tienen la misma importancia que el contenido semántico y cultural que comunican (Escolano Benito, 2009).

3.1.1. El libro de texto en Argentina

En el contexto argentino, Narodowski (2001) subraya la relación que existe entre los libros de texto y la regulación estatal. Para el autor, la utilización de manuales implica cierto disciplinamiento de los docentes en su propio espacio y temporalidad. Desde sus inicios, el sistema escolar argentino tuvo un lazo fuerte y constante con las regulaciones estatales que, desde el siglo XIX, dictaron sus normas en relación a su organización, estructuración y financiamiento entre otras funciones. Desde la sanción de la Ley N°1.420 en el año 1884, se conformó una suerte de acuerdo básico nacional. La escuela no sólo sería gratuita, obligatoria y laica sino que también constituiría un eje fundamental de corte social y político que daría centralidad al Estado. En la normalización de la sociedad, objetivo político y social basal durante el siglo XIX, la escuela fue la clave para conformar varios de los pilares que durante años han regido a la sociedad argentina. Algunos de estos basamentos fueron y son:

1. La conformación de la escuela pública como el instrumento estatal civilizatorio (...);

2. La consolidación de la escuela pública como la herramienta estatal a través de la yuxtaposición entre lo público y lo estatal (...);

3. La capacidad estatal de cooptar las experiencias educativas que se generaban por fuera del sistema (...) Narodowski (2001: 29).

Con estas capacidades, el propósito normalizador buscaba argentinizar a la gran cantidad de inmigrantes que llegaron en este período, para que la población fuera más previsible, y así, constituir una identidad nacional uniforme. Los libros de texto, entonces, fueron el medio para controlar lo que se enseñaba en las escuelas y lo que en consecuencia reproduciría la población en su medio. La clara intencionalidad en la intervención por parte del Estado siguió en elaboración hasta 1940. Así, ya en la primera mitad del siglo XX, había quedado establecido que tanto los contenidos como las didácticas que conformaban la escuela eran decisión del Estado Nacional, y estarían dictadas por la política estatal. Así es como se crearon los materiales que a través del siglo XX hasta el advenimiento de la democracia en 1983 regularon la educación pública. Algunos de estos recursos se relacionan con la puesta en valor de los símbolos patrios; la organización del material a partir de un plan didáctico predeterminado cuyas lecturas involucraran diferentes tipos de textualidades con lecturas expresamente orientadas a las mujeres, otras a los varones, y otras comunes; una iconografía que no sólo fuera atrayente e ilustrativa sino que fuera “agradable en la vida real o en los cuales predominaran la alegría y el optimismo”; la igualación de textos para los mismos grupos etarios; la publicación de guías metodológicas que designaban qué método debía adoptar el docente, entre otros. (Narodowski, 2001: 29-35).

A partir de aquí, la desregulación que trajo aparejada la llegada de la democracia cambió el foco hacia un Estado de mayores libertades para los docentes, para los alumnos, y para la producción de libros. Es así que esta responsabilidad que durante un largo período y por decisión estatal atañó sólo al Estado pasó a las editoriales, quienes tuvieron libertad para producir sus materiales según las particularidades de los contextos en los que se recibirían los libros, y según necesidades específicas. El Estado ya no imprimía el trazo con el que se construirían estos materiales sino que sería el mercado mismo y sus necesidades quien conduciría la producción editorial. (Narodowski, 2001: 35-36).

A raíz de esta diversificación de las necesidades y la variabilidad de los receptores, “sería imposible, en la actualidad, someter a la población al imperio de las decisiones de funcionarios estatales (sean éstos políticos o pedagogos) acerca de cómo educar a los niños y a los jóvenes” (Narodowski, 2001: 36). En la actualidad, cada segmento o espacio social

encuentra un texto o textualidades que lo representan, por lo que las opciones disponibles parecen ser suficientes para la demanda actual.

3.1.2. El futuro de los libros de texto

Vale la pena en este punto reflexionar sobre el futuro de los libros de texto, dada la copiosa cantidad de materiales digitales a los que los alumnos y docentes tienen acceso en las redes sociales. Eco (2004) resalta la preocupación del mundo editorial ante el avance inexorable de Internet, y los riesgos que esto supone para su industria. Sin embargo, según el autor, la red de redes no supone una amenaza tal, sino que por el contrario, la web constituye un complemento útil. El autor subraya que más allá de la abundancia de información y el fácil acceso que ésta supone, Internet requiere criterios de selección fundamentales para poder manejar y utilizar la profusa cantidad de información que ofrece. Explica que lo importante yace en comprender que acumulación no significa selección. Se desprende de estas apreciaciones que ese patrimonio cultural escolar que significan los libros de texto no se pierde por la influencia de la red, sino que la combinación de ambos agrega valor al propósito de la escuela (Eco, 2004).

En este campo, algunos estudios han comenzado a explorar géneros textuales más modernos que incluyen el hipertexto, cuya característica principal es exclusivamente digital con la presencia fundamental de links. Esos links refieren al lector a otros textos, lo que favorece el recorrido de diferentes lecturas y, así, la construcción de sentidos a partir de la información a la que se accede, y cuya construcción entonces depende del uso autónomo de los textos por parte del lector. Es así que existe cierta autonomía en el uso del hipertexto que conforma una manera diferente de construir sentidos. Es un tipo de texto que se concretiza según el recorrido textual que el lector elija (Gomes, 2011: 15 en Carbone, 2021: 612). A la vez, Eco examina la impronta del mundo digital en la manualística, y el estudio de la misma en su transición hacia los medios digitales. Estos estudios se basan en áreas de investigación referidas al currículum editado, el imaginario colectivo y su trasfondo social, y en la retórica pedagógica, como así también en la importancia de los contextos de producción y de recepción. Algunos de estos estudios abordan la relación intertextual que existe entre las llamadas TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la manualística tradicional que las incorpora como parte del currículum editado. Otros observan el impacto de los hipertextos cerrados en contraposición con la exploración abierta de la web y sus géneros textuales, o el uso de la didáctica en el currículum editado que incorpora las TICs (Kaufmann, 2015).

Dado el desarrollo relativamente reciente de este medio y su relación con la manualística, la correspondencia entre el libro de texto y el material digital es uno de los focos de investigación en la historia social de la educación. Algunos de los parámetros para la observación son: la utilización que se hace de las tecnologías, las formas de apropiación de saberes que surgen de su uso, y los puntos de encuentro y desencuentro que a partir de ellas se generan entre la tradición textual y las nuevas tendencias digitales (Cuczza, 2010).

3.2. La industria cultural como transmisora o productora de cultura escolar

En el presente escenario cultural, las ofertas y modalidades de acceso a la información corresponden a visiones hegemónicas y contrahegemónicas que requieren por parte del docente de una perspectiva sociocrítica en el manejo de los contenidos y cómo se los plantea a una población sociocultural diversa. Estas visiones que tiñen los contenidos de intenciones y propósitos particulares se encuentran en la producción de libros de texto como una parte sustancial de la industria cultural. La UNESCO define como industrias culturales aquellas que...

Combinan la creación y comercialización de contenidos que son inmateriales y culturales en su naturaleza. Estos contenidos suelen ser protegidos por el derecho de autor y pueden tomar la forma de bienes o servicios. Esta doble naturaleza - cultural y económica - construye el perfil distintivo de las industrias culturales. (UNESCO, 2008 en Szpilbarg, 2014: 106).

Así, los bienes y servicios culturales se producen y difunden basándose en criterios industriales que combinan lo cultural - aquello que es intangible y producido por el autor - con lo económico - en referencia al funcionamiento mercantil de los bienes culturales que se producen como el cine, la televisión, o la propia edición de libros. Lo importante aquí es que la noción de industria cultural implica una dependencia y control del sujeto ya que lo deja cautivo dentro del sistema, el cual produce materiales serializados, estructurados, y clasificados (Szpilbarg op.cit: 105-110). Por lo tanto, la categoría de industria se refiere a “la producción organizada y lucrativa de la cultura” en la que se reproducen creaciones de tipo simbólico e intelectual en forma serial, y cuya introducción en el mundo de la cultura se realiza a través del circuito económico, lo que permite dos cosas: que la cultura circule y se difunda, y que sea apropiada por los consumidores, en nuestro caso los lectores, de forma privada en sistemas organizados y controlados, y frecuentemente orientados a un público objetivo bien definido (Universidad Politécnica de Guanajuato, 2017: 106). En consecuencia, es en gran parte la industria cultural la que genera determinadas culturas escolares dándoles carácter a través de sus propios contenidos y públicos objetivo.

Por esto, el primer indicio de los factores intervinientes en el fracaso escolar es el de la cultura escolar, dado que existe una clara relación entre el nivel sociocultural de las familias y las posibilidades de obtener éxito o de fracasar en la escuela (Perrenoud, 2004). De manera muy general, entendemos a la cultura escolar como “un sistema de significados que es fruto de las interacciones sociales entre los miembros que la conforman” (Smircich, 1983: 347, 348 en Elías, 2015: 289). El antropólogo Geertz (1973) sostiene que la cultura escolar es una red de significados que se encuentra implícita en los hechos escolares observables, y éstos son producto de la negociación e interacción social que en definitiva guían los actos de los agentes intervinientes en ese ámbito (Elías, op.cit.). Desde esta definición, podemos entender que aquellos alumnos que provienen de entornos socioculturales altos se adaptan mejor a las exigencias y a la cultura escolar. Este aspecto se explica cuando se reconoce que, como dijimos anteriormente en la sección sobre industria cultural, los sistemas educativos no son neutrales; su selección de contenidos responde a valores arbitrariamente determinados y que pueden ser fácilmente asimilables a sectores culturales afines. En cambio, aquellos alumnos pertenecientes a grupos con bagajes culturales ajenos o con menores significados en común a la currícula, deberán hacer mayores esfuerzos para adaptarse a los mismos.

Si se asume que la escolaridad es algo más complejo que la transmisión de conocimientos, no se puede justificar que el currículum tenga sólo criterios de representatividad de la cultura académica. Contiene criterios de carácter moral y social de un determinado modelo de hombre y de ciudadano. En la actualidad ya no se discute la falta de neutralidad de los sistemas educativos. Si pensamos, como propone Geertz (1987), a la cultura escolar como una constelación densa de significados, también tenemos que reconocer dentro de ella una diversidad de subculturas que se definen, en parte, por la posición asimétrica que ocupan en la institución.

Así, las políticas educativas han funcionado priorizando la cultura dominante o hegemónica de cada sociedad. Por ejemplo, la presencia de culturas originarias en la Argentina es minoritaria, a diferencia de otros países latinoamericanos. Y por el tipo de proceso colonizador, muchos pueblos originarios no representan en la actualidad una identidad cultural claramente diferenciada, por lo tanto se tornan “ocultos” a la currícula. Prevalece el rescate de la historia de inmigración sobre la de conquista, como si fuera necesario jerarquizar una historia en detrimento de las otras (Teobaldo y Nicoletti, 2012).

Esto también ocurre porque habitualmente se admite a la escuela sólo como transmisora de cultura y pocas veces se la reconoce como productora de cultura: una cultura particular, con sus códigos, categorías, lenguaje, sentimientos. Si se observa y describe

detalladamente un día en la vida escolar podemos encontrar que muchos de los comportamientos que ocurren allí no tendrían sentido en otros contextos: los rituales de entrada y salida, los saludos o las formas de interrogación adquieren su significado en el contexto de clase. La cultura escolar aprendida determina los roles del docente y el alumno y estereotipa gran parte de los comportamientos, mucho más de lo que muchos docentes son capaces de admitir o reconocer.

Ahora bien, el resultado de las prácticas educativas puede ser enriquecedor en tanto sea capaz de incluir y trabajar la diversidad, algo que va en perfecta coincidencia con la propuesta de Rogers y Freiberg (1996), o puede ser arbitrario y posiblemente homogeneizante si se plantea en términos de legitimar o jerarquizar como “mejores” o “prioritarias” aquellas manifestaciones culturales de alto prestigio para el mercado global. En este escenario, la educación centrada en el alumno y la insistencia en la individualización y personificación del aprendizaje han sido algunas de las propuestas de Rogers y Freiberg (1996) que más han influido en la praxis docente de todos los niveles educativos. Partir del individuo como sujeto principal del proceso educativo supone además considerarlo como un sujeto portador de cultura.

Para Gareca (2004) es posible transformar el actual modelo selectivo, excluyente y expulsivo, por otro democrático y pluralista, que incluya la “diversidad cultural” de los grupos que tradicionalmente se han visto excluidos del discurso dominante de la enseñanza. Esto se logra mediante una práctica renovada, basada en la comunicación emancipadora, y con un abordaje didáctico que promueva mayores libertades personales y colectivas, y que posibilite tanto el respeto a la diversidad cultural como a la igualdad educativa. Bajo estos conceptos, entonces, observaremos cuáles son los modelos que el Estado propone, qué alcance tienen conceptos como los derechos y la justicia, que en sí articulan directamente con nuestras tres categorías principales para el análisis: el Estado, en el sentido de cómo se cristaliza su poder en los textos; la política, en cuanto a cómo funciona o cuáles son los caminos de ese poder; y el poder mismo, en relación a quién lo detenta y con qué alcance.

3.3. La educación centrada en los medios de comunicación o en los textos escolares

En buena medida, la rigidez de la cultura escolar contrasta con las tendencias contemporáneas que muestran una aceleración cada vez mayor de los acontecimientos y de la información (Augé, 1993). De hecho, sólo la noción de comunicación abarca hoy una multitud de sentidos. La proliferación de las tecnologías y la profesionalización de las prácticas no han hecho más que sumar nuevas voces en una época que hace de la

comunicación una figura emblemática de las sociedades. La modernidad ha visto nacer nociones fundadoras de una visión de la comunicación como factor de integración de las sociedades humanas. La noción de comunicación, centrada primero en la cuestión de las redes físicas, y ahora en un sistema de red virtual, ha evolucionado en la medida en que las teorías de la comunicación evalúan el contexto y las características en que se desarrolla el fenómeno (Mattelart & Mattelart, 1997).

Pero actualmente gran parte de las teorías sobre la comunicación quedaron a contrapelo de las posibilidades que brinda la comunicación actual, cuya bidireccionalidad y feedback tienen un rol importante en la construcción de los mensajes. Además, la velocidad de las acciones presentes, con medios más rápidos de movilidad, hace que la tecnología le confiera a la comunicación una categoría de 'liberada'. La información se encuentra liberada del espacio físico y territorial: ahora es móvil y fluida, atraviesa sin problemas pantallas de alta definición en infinidad de artefactos. Así, el control de la información resulta fundamental para la consolidación de las estructuras de dominación, y no sólo en el ámbito económico-financiero, sino también en la dimensión geopolítica (Moraes, 2010: 46). Es decir que se trata de una herramienta de poder y dominación, según Bauman (2001: 16). Una vez más, y aunque ha tenido que readaptarse a las nuevas formas multidireccionales de comunicación, la industria cultural y su poder para influir contenidos e individuos se presenta como el medio para dicho control.

De hecho, las experiencias de participación en redes de una comunidad educativa (docentes, alumnos, egresados) pueden, sin poder anticiparlo, ser un problema o generar un conflicto que afecte al conjunto de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Es necesario estar atentos a esas circunstancias para evitarlas, o al menos para poder planificar las contingencias que puedan surgir. Precisamente, la diversificación de canales podría permitir contrastar o corroborar las intenciones de un mensaje que puede ser malinterpretado en un medio –por ejemplo en un artículo periodístico- pero aclarado en otro, como en las redes sociales.

Si además consideramos la crisis de la cultura letrada, cuya transmisión constituía la tarea fundamental de la escuela, comprendemos el desafío pedagógico que supone la actividad del aula (Puiggrós, 1993). Para Tiramonti la cultura escolar en la actualidad es penetrada por muchas dinámicas culturales distintas, el problema es que su escaso poder adaptativo afecta su capacidad de éxito en legitimarse como cultura hegemónica, fragmentando sus logros, produciendo y reproduciendo las desigualdades y arbitrariedades (Tiramonti, 2004).

Una de las mayores oportunidades que ofrece la evolución tecnológica es la posibilidad de generar y trabajar con diferentes materiales educativos concebidos estos como el ofrecimiento, a través de un objeto concreto, de una experiencia vicaria, es decir mediada para el aprendizaje. Los hay "propiamente tales" porque son intencionada y explícitamente educativos; materiales educativos que se pueden definir como "no anunciados", que es cuando esta explicitación no se realiza, y materiales educativos "inesperados", donde la intención educativa no está en quien los produjo sino en quien lo utiliza (Kaplun, 2016). De este modo vemos cómo los medios de comunicación, las formas de comunicación, la industria cultural, y la propia cultura escolar que surge de todos estos agentes influyen, informan, y transforman las nociones de ciudadanía que se transmiten en los manuales, que son uno de los medios de apropiación cultural en la escuela y en la sociedad. Aquello que la industria proponga, aquello que los medios enfatizen, determinará la concepción sobre la realidad social y la conformación de la ciudadanía que llegue a los receptores.

Frente a este escenario es imprescindible comprender el papel que juegan los medios de comunicación social como herramienta visible del poder hegemónico en la sociedad moderna. Según el concepto tradicional de "agenda setting, los medios dirigen la atención de la opinión pública hacia ciertos temas particulares que ellos presentan como los más sobresalientes en un momento determinado" (McCombs Shaw, 2006: 227). Por lo tanto, el establecimiento de la agenda arroja como consecuencia un sesgo en la orientación del público hacia determinados objetos o cuestiones de la escena político-social y, también, influye en la importancia que el público le asigna a cada una de esas cuestiones según el grado de relevancia que los mass media les otorgan. No es que dicen qué pensar concretamente, sino cómo pensarlo. Construyen sentido, por lo que es importante a la hora de determinar las selecciones curriculares, la dinámica establecida entre la agenda de los medios, la agenda pública, y la agenda política.

En el siguiente capítulo, nos adentraremos en el concepto de ciudadanía y sus concepciones a través del tiempo, y en el uso del lenguaje como medio de transmisión de esas concepciones para finalmente arribar al análisis propio de los textos.

CAPÍTULO 4

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y SUS IMPLICANCIAS POLÍTICAS Y EDUCATIVAS

En nuestro país, a partir de esta dinámica intrincada, lo que entendemos por ciudadanía cursa y ha cursado un itinerario variado y complejo a través de la historia según los cambios políticos, sociales, y culturales que se han dado. Sin embargo, desde su origen, el concepto de ciudadanía se ha basado tanto en el tipo de relación que tienen las personas con las instituciones, como en el tipo de relaciones intersujeto que tienen lugar en un contexto socio-político dado. Tanto ha cambiado la noción de ciudadanía a través del tiempo que existen diferencias sustanciales entre sus orígenes en la Grecia antigua, en la que la ciudadanía alcanzaba a un reducido grupo de élite, y la concepción de ciudadanía actual, cuya característica es más universal e inclusiva. En la actualidad, la ciudadanía acoge una multiplicidad de identidades sociales que trascienden aquellos tiempos y espacios que antiguamente eran condicionantes para la definición de ciudadano. “Por lo tanto, se caracteriza por ser un concepto dinámico, cambiante y polisémico en cuanto a su conceptualización jurídica, social o política que se ha ido transformando a lo largo del tiempo con las distintas formaciones sociales, políticas y culturales” (Beas Miranda, 2013: 30).

Históricamente y a nivel del mundo occidental, en la construcción de la ciudadanía fue central que los ciudadanos se sintieran como si fueran parte natural del Estado-nación constitucional. Esa fue la tarea educativa general que supuso la nacionalización y generalización del concepto de ciudadanía, y que apuntaba a dos tipos de lealtades muy diferentes. Una era la lealtad hacia la "naturalidad" de la identidad nacional como así también la singularidad y, a menudo, la superioridad en comparación con otras naciones; y la otra era la lealtad hacia las distinciones sociales. Para explicar y justificar las distinciones sociales dentro del campo de la igualdad jurídica y la unidad nacional, se recurrió a otro término: el concepto de sociedad. Antes de 1800, la palabra "sociedad" se había utilizado para las asociaciones sociales, intelectuales, económicas o morales de ciudadanos urbanos; pero después de 1800 la noción se generalizó y se ató a la idea de nación, paralelamente al concepto de ciudadano (Tröhler, 2020: 9).

Esta relación con la institucionalidad y la comunidad que caracteriza a la ciudadanía apunta particularmente al poder de detentar y ejercitar derechos y obligaciones que nos ponen en relación directa con las instituciones y los miembros de la comunidad, quienes comparten esa relación interpersonal y con las instituciones. En términos de Beas Miranda (2013: 29)

“en un sentido amplio, podríamos considerarla como la identidad política de los individuos, la forma en que se relacionan con su sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente; un modo de inserción en la comunidad política”.

4.1. Una aproximación tradicional al concepto de ciudadanía

Los tres principales modelos de ciudadanía a partir de los cuales se ha configurado nuestra más reciente historia sociopolítica son: el liberal, el republicano, y el comunitarista (Miralles, 2009: 14). Sin embargo, a pesar de sus diferencias, las tres clasificaciones consideran el ejercicio de derechos y obligaciones como eje fundamental en su construcción.

En primer lugar, podríamos sintetizar las nociones que caracterizan a la ciudadanía liberal subrayando la centralidad del individuo como célula fundamental de la sociedad, y su relación neutral con el Estado. En la ciudadanía liberal se entiende “la libertad como la no interferencia del Estado (no dominación) con respecto a la voluntad soberana del individuo” (Miralles, 2009: 14). Se conoce este tipo de libertad con el nombre de “libertad negativa”, la que ocurre por la simple no intervención del Estado en las decisiones personales de los individuos. Por esta razón, la individualidad es clave en esta concepción. Es así, entonces, que la relación que existe entre el individuo y el Estado es una relación de beneficio particular; los derechos políticos de los individuos son fundamentalmente ejercidos para el propio beneficio, en contraposición con las visiones más comunitaristas sobre el tema.

Esta visión atomista de la sociedad se contrapone de manera obvia con la idea de conjunto que implica vivir en sociedad, para lo que la ciudadanía organiza dichos derechos y obligaciones. Por este motivo, cabe resaltar que, si bien esta visión liberal de las relaciones ha determinado un tipo de ciudadano durante muchos años, y su influencia llega claramente hasta nuestros días, el paradigma ha ido virando hacia una ciudadanía más comprensiva del entorno y comprometida con el conjunto.

La concepción comunitarista, en contraste con la anterior, ve a la ciudadanía desde el punto de vista de la comunidad. Todo beneficio en el que el ciudadano incurra debe asegurar el beneficio para la comunidad toda. Desde el punto de vista comunitarista, entonces, la libertad del individuo puede estar coartada en pos del beneficio común, por lo tanto, “la identidad colectiva se sitúa por encima de la individual” (Miralles, 2009: 16). Sin embargo, esta postura presenta algunos problemas que son intrínsecos a su propia definición. Dado que el interés común se encuentra por encima de lo particular, y dado que la homogeneidad absoluta es imposible en cualquier conjunto de personas de las que se trate, la regla de la uniformidad absoluta excluye a aquellos que no se ajustan al interés de la mayoría. La noción desemboca necesariamente en el binomio inclusión-exclusión, también llamado

“discriminación positiva”. Además, la relación entre mayoría y minoría, así como sus intereses, fluctúan según el caso, cuestión que resulta desequilibrante para el funcionamiento de la comunidad. De este modo, algunos conceptos básicos que atañen a la convivencia en sociedad como la justicia o el ejercicio de los derechos se ven afectados inevitablemente. Aquello que es justo para la sociedad será lo que la mayoría considere justo. Los derechos que se ejerzan serán aquellos que estén al alcance de los miembros de la sociedad, que serán los que la mayoría habrá dispuesto. Por último, los valores sociales en los que abrega la ciudadanía comunitarista serán los valores que sean importantes para la mayoría, cuestión que resta valor a las opiniones y necesidades de los grupos minoritarios, y en muchos casos los anula (Beas Miranda, 2013).

La tercera clasificación tradicional es la de la ciudadanía republicana. Esta visión se desarrolló particularmente en la segunda mitad del siglo XX como reacción a los problemas que presenta el liberalismo del siglo XVIII, que se extendió por más de un siglo. En cuanto a la idea de libertad y del ejercicio de los derechos, “el individuo puede desarrollar sus fines propios siempre y cuando no entren en clara oposición con el principio de lo público” (Miralles, 2009: 15).

En contraste con la noción de “libertad negativa” (la no interferencia del Estado en cuestiones privadas como garantía de libertad), se encuentra aquí la noción de “libertad positiva”, por la cual el sujeto social es libre de ejercer su ciudadanía mientras no entre en conflicto con el resto. Por ende, la ciudadanía republicana considera que la igualdad es un baluarte por el cual bregar, y sin igualdad no hay justicia. Es así que la característica de este ciudadano es una de participación activa y de acción para mitigar toda desigualdad, que redundará en más justicia para todos. Las instituciones políticas en este sentido tienen la obligación de garantizar el orden y la norma para que la libertad de los miembros de la sociedad pueda ser ejercida sin consecuencias negativas para el entorno. Sin embargo, es interesante considerar que en este punto las instituciones no resguardan “una libertad que está previamente dada”, sino que es una libertad creada por su propia acción (Beas Miranda, 2013: 44), lo que provee un orden institucional activo y generado por la propia interacción de la sociedad con las instituciones y consigo misma.

Mientras la concepción liberal “negativa” de la libertad como no-interferencia adopta la perspectiva del individuo originalmente aislado, el republicanismo vincula positivamente la libertad a la ciudadanía (Miralles, 2009, p. 23). En este sentido, lo mismo ocurre con los derechos de los ciudadanos. Los derechos no están dados de antemano sino que son el resultado de las decisiones que se toman en conjunto a través de procesos de participación y

toma de decisiones que afectan a la comunidad toda. Por eso, uno de los conceptos fundamentales de esta perspectiva es la noción de autogobierno. Esto implica a un ciudadano con virtudes cívicas, a través de las cuales el sujeto se compromete en la reflexión, en la participación política, y en la presencia activa en el espacio público (Beas Miranda, 2013).

Además de estas tres clasificaciones, las definiciones de ciudadanía han estado frecuentemente ligadas a conceptos de corte político, sociocultural, y de territorialidad. Desde los inicios del concepto de ciudadano en la antigua Grecia, Aristóteles decía que “la ciudadanía supone una cierta comunidad” y que vivimos con los demás. Pero para esto necesitamos de la ética y la moral, que son los medios para conseguir lo que él llamaba virtud ciudadana (Aristóteles, 2000 en Miralles, 2009: 5). Era parte de ser ciudadano manejarse en un contexto sociocultural determinado por las reglas de la buena convivencia. De manera similar, en Roma, ser ciudadano implicaba tanto derechos políticos como búsqueda activa del ideal de la virtud cívica, algo similar al concepto griego (op. cit: 7). Poseer estos atributos era motivo de orgullo, por lo que, social y culturalmente, el reconocimiento a estas virtudes podía superar el interés en el ejercicio político per se.

En su evolución a través de la historia, el concepto de ciudadanía siguió asociándose a estas categorías fundamentales. A partir de las teorías de Marshall (1950) en Miralles, (2009: 14), quien relacionaba inextricablemente a la ciudadanía con un Estado o Nación, “la condición de ciudadanía abarcaría una serie de derechos, concretamente de tres tipos: los derechos civiles (concedidos en el siglo XVIII), los derechos políticos (siglo XIX) y los derechos sociales y económicos (siglo XX)” (op. cit: 14). En su teoría Marshall también prioriza una “cultura colectiva unívoca” para su definición, e identifica a la “ciudadanía con un Estado o Nación concreto, de modo tal que el ciudadano sólo puede serlo únicamente en el territorio de su Nación correspondiente” (op. cit: 14).

A pesar de estas categorizaciones que aglutinan individuos que poseen determinadas características sociales, culturales, políticas y territoriales, existen en todas las sociedades los grupos minoritarios cuyas características ubican a sus integrantes en el extremo opuesto del llamado ciudadano. Al menos culturalmente, éstos son discriminados y definen, por oposición, lo que es, o en su caso no es, ser ciudadano. Kymlicka (en Miralles, 2009: 18) clasifica tres grupos típicamente segregados: “los grupos desfavorecidos (como mujeres o discapacitados ...), los grupos de inmigrantes o minorías étnicas y religiosas (...), y las minorías nacionales (que exigen derechos de autogobierno...)”. Es así que la ciudadanía incluso podría definirse por su opuesto, o por lo que determinada comunidad entiende que es lo opuesto. La temática es compleja y podríamos identificar “múltiples procesos de

segregación urbana: por un lado, las minorías étnicas y/o culturales con respecto al grupo dominante, y por otro, la segregación entre las propias minorías” (Beech y Gvirtz, 2014: 14), cuestión que complejiza la clasificación según la percepción de quien la determina.

4.2. La ciudadanía contemporánea

Más allá de las clasificaciones más tradicionales, la concepción más actual de ciudadanía ha flexibilizado estas nociones estructurantes y propone no sólo una nueva perspectiva sobre el concepto, sino que cuestiona algunos valores que tradicionalmente han sido fundantes de la noción de ciudadano.

Para Tröhler (2020), ciertamente la investigación muy pocas veces ha tenido en cuenta que el ciudadano debe ser visto como un significante flotante, como un concepto que se materializa de manera muy diferente en los diferentes contextos culturales de los estados-nación. Por lo tanto, no deberíamos hablar de ciudadanos sino de ciudadanos nacionales o ciudadanos con determinada mentalidad nacional (op. cit: 7). Por lo tanto, la "nación" es una tesis cultural sobre la identidad colectiva que se vuelve intelectualmente tangible en el momento en que el nacionalismo como ideología crea a esta nación como nación. Entonces la nación se ve como "discurso", como "una forma particular de ver e interpretar el mundo, un marco de referencia que nos ayuda a dar sentido y estructurar la realidad que nos rodea" (Özkirimli, 2010: 206 en Tröhler, 2020: 8).

Para Anderson (2006) la nación es una comunidad política imaginada, y es imaginada como intrínsecamente limitada y soberana. Es imaginada porque los miembros de cualquier nación nunca conocerán a la mayoría de sus prójimos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. En principio la nación es imaginada como limitada, porque incluso la más grande de ellas tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. Y por otro lado se la imagina soberana, porque el concepto nació en una época en la que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico ordenado por Dios. Al llegar a la madurez en una etapa de la historia humana, en la que incluso los seguidores más devotos de cualquier religión universal se enfrentaron ineludiblemente al pluralismo viviente de tales religiones y a los cambios permanentes que trajo la extensión territorial y los cuestionamientos ontológicos de cada fe, las naciones sueñan con ser libres, especialmente si Dios lo dispone. Es así que el calibre y emblema de esta libertad es el estado soberano. En resumen, se imagina como una comunidad, porque, independientemente de la desigualdad y explotación reales que puedan prevalecer en cada una, la nación siempre se concibe como una camaradería profunda y

horizontal. Por ello, las comunidades deben distinguirse no por su falsedad/autenticidad, sino por el estilo en el que son imaginadas (Anderson, 2006: 6-7).

Esta visión más elástica de la ciudadanía comprende los cambios y características más actuales de la sociedad contemporánea como

el multiculturalismo, los nacionalismos, la globalización, los derechos políticos, sociales y civiles, o las cuestiones de género (...). Es con el pensamiento político moderno cuando el concepto de ciudadanía se inscribe como ideal universal para alcanzar el modelo de perfección social basado en los ideales de igualdad y libertad. No sorprende entonces que “es a mediados del siglo XX cuando los derechos de ciudadanía se amplían formalmente a determinados grupos sociales anteriormente excluidos (Beas Miranda, 2013: 47-48).

Cox (2010) dice que, en la actualidad, para definir el concepto de ciudadanía “es necesario tener presente cuáles son las creencias sobre la democracia que hoy en día caracterizan a nuestras sociedades, así como la evidencia sobre la relación de las personas con la institucionalidad política” (13). Y agrega que “entender la ciudadanía al modo simplista implica esforzarse por borrar las diferencias en la vida pública, mientras que entenderla como compleja exige intentar gestionar la diversidad, articulándola. Esto requiere vincular un Estado laico con una sociedad moralmente pluralista” (Cox, 2010: 85).

Como aspecto a destacar en su análisis, el autor indica que el sentido que se da a la ciudadanía contemporánea va en dos direcciones simultáneamente, “hacia más abajo y más arriba”. Con el término “más abajo”, se refiere a que la concepción de ciudadano hoy incluye grupos sociales de base local o étnica. Con el término “más arriba”, el autor refiere a la importancia y presencia que tiene la “Declaración de los Derechos Humanos en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de Estados particulares, lo cual redefine el locus de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad” (Cox, 2010: 87). Acaso sea éste, entonces, un buen resumen de la forma en que se han ampliado las apreciaciones sobre la ciudadanía como tal. Más allá de los derechos y obligaciones que ligan a la comunidad con su contexto socio-político, es hora de tener en cuenta las máximas y las mínimas que la conforman de la manera más equilibrada posible.

Agrega el autor que

Lo referido significa muy directamente la no priorización del conocimiento de la institucionalidad política y, por extensión, el espacio crucial de constitución y despliegue de las relaciones que conforman el concepto mismo de ciudadanía. Esto es problemático si se toma en serio el desencanto de los jóvenes con la política, corriente que es mundial en la cultura globalizada. (World Bank, 2007 en Cox, 2010: 82).

A partir de un estudio de currículos comparados en seis países de Latinoamérica (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana) realizado en el año 2010, Cox destaca lo poco que se aborda el tema de la institucionalidad estatal y las

acciones que los ciudadanos pueden llevar a cabo en un contexto democrático. En cambio, se evidencian cuestiones de relaciones interpersonales en grupos extendidos, o al interior de grupos más pequeños, en los que se destaca la diversidad de individualidades y cómo estas deben conjugarse (Cox, 2010: 84).

A su vez, otro estudio sobre comparación de conocimientos y disposiciones cívicas entre estudiantes de secundaria de Colombia, Chile y Estados Unidos, patrocinado por la Organización de Estados Americanos (OEA), y llevado a cabo en el año 2004, evidencia que los jóvenes manifiestan desconfianza en relación a las instituciones y la participación política. “Su compromiso social está desconectado de la valoración y el compromiso con la política y los procedimientos y exigencias de la democracia” (Torney-Purta, Amadeo, 2004 en Cox 2010).

Lo que concluimos a partir de las consideraciones desarrolladas más arriba sobre la ciudadanía contemporánea y la evidencia que se recolecta en estos estudios es la creciente complejidad de las sociedades actuales. Sus consecuencias incluyen: el compromiso y la solidaridad con cuestiones situadas y particulares en contraposición con desinterés en la política; la valoración de la diversidad y el pluralismo en oposición al rechazo generalizado por la participación en el sufragio; y la integración a subculturas juveniles en yuxtaposición con un desinterés en la sociedad mayor (Cox 2010: 18).

El tema de la ciudadanía hoy, entonces, cobra vital importancia para comprender cuáles son las necesidades reales de nuestras sociedades y cómo debemos atenderlas para vivir en un contexto más libre y más justo. El mismo estudio llevado adelante por PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) concluye que “el desafío democrático contemporáneo de la región (es) el paso de una democracia de electores a una ciudadanía, significando por ésta la que utiliza las libertades políticas como palanca para construir la ciudadanía civil y social” (PNUD, 2004), y explicitando que “otra ciudadanía política, otra ciudadanía social y otra ciudadanía civil, son realizables y exigibles” (PNUD-OEA, 2010).

A raíz del tema de la ciudadanía, y como hemos referido más arriba, esta investigación toma al Estado, la política, y el poder como categorías fundamentales para su desarrollo. En primer lugar, tomamos el Estado argentino como forma de organización política y los factores históricos, políticos, económicos, y culturales que lo conforman. Luis Alberto Romero ya utiliza esta categoría en su investigación en manualística: “La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares” (2004), en el que analiza la idea de la Argentina que se transmite a través de los manuales. Los autores que colaboran en este trabajo colectivo afirman que la nación “es producto de la acción de las sociedades que

deciden en un momento determinado asumir una identidad nacional y asociarla con el estado” (Romero, 2004: 220). De aquí se desprende la relación inextricable entre ciudadano y Estado que sirve como parámetro y perspectiva primera en esta investigación. Del mismo modo, Mariano Narodowski (2001) en “Estado, Mercado, y Textos Escolares. Notas históricas para un modelo teórico” enfatiza la importancia de los mecanismos de regulación que el estado ha implementado en relación con los libros de texto. Como regla general, el autor dice que “el disciplinamiento de los educadores respecto de la utilización de textos escolares es de carácter local y echa raíces en un determinado tiempo y lugar” (op. Cit: 27). A partir de aquí, su análisis sobre el caso argentino se basa en que, desde sus inicios, el sistema educativo estuvo ligado al ordenamiento y disciplinamiento de los agentes que intervienen en este sistema. Esta fuerte intervención, que marcó el resto de la historia de la educación argentina, corresponde a procesos sociales y políticos que se dieron a mediados y fines del siglo XIX, lo que conformó “una suerte de consenso básico del Estado en relación con las políticas públicas en materia educativa” (op. cit.: 28). El autor remarca que estas intervenciones “lograron disciplinar en su seno a las corporaciones de educadores religiosos y laicos, conformando así el pilar más sólido de su política de Estado” (Puiggrós, 1990 en Narodowski, 2001: 28). En estas acciones y postulados surge la relevancia de la idea de Estado para nuestro análisis de los textos.

La segunda categoría es la política como dinámica de gobierno con sus procesos gubernamentales y de poder. La investigadora Paula González Amorena (2004: 2) estudia la idea de ciudadanía “como un concepto complejo porque condensa dos dimensiones: una política y otra comunitaria”. Su enfoque sobre la política desarrolla la idea de la “penetración ideológica” del Estado nacional que toma de Oszlak (1997). La autora enfatiza la influencia de “la política estatal fuerte y certera” (González Amorena, op cit: 6) y el poder que esta ejerce y ejerció sobre la población argentina, configurando percepciones sobre la realidad nacional y la ciudadanía. La investigadora explica que en la historiografía argentina de fines del siglo XIX, el proceso revolucionario de 1810 se toma como el inicio de una vida de igualdad y libertad para los habitantes del Río de la Plata, y que “este relato se instaló en los libros de texto escolares” de fines del siglo y gran parte del siglo XX.

En él se subrayaron ostensiblemente los acontecimientos ligados a las epopeyas independentistas así como las acciones y actitudes de los héroes de la patria. La enseñanza de la Historia, de esta manera, promovió la formación de una identidad nacional basada en el reconocimiento de una única tradición, un pasado y un origen único (op. cit: 2, 3).

Podemos anticipar en este análisis la existencia de ideologías de estado y de ciertas concepciones sobre sus dinámicas políticas con la sola presencia de palabras altisonantes como “epopeya” y “héroe”, que remiten inmediatamente a actos intrépidos, únicos, y denodados, y que colaboran en gran medida con una idea bien definida sobre la política y sus acciones. Por otra parte, Cristián Cox (2007), sociólogo chileno, analiza la relación actual entre los jóvenes y la ciudadanía política diciendo que “la relación de los jóvenes con la política y la democracia hablan con elocuencia de la creciente complejidad de nuestras sociedades, y su impacto sobre la nueva generación.” Entre las características que remarca se encuentran:

el compromiso social de carácter solidario y local, al mismo tiempo que distancia con la política; valoración de la diversidad y el pluralismo, y rechazo de muchos a la participación electoral; integración a subculturas juveniles proveedoras de sentido y solidaridad intra-grupal, a la vez que desinterés en la sociedad mayor (Cox, 2007: 66).

El autor también destaca a un nivel más general que los procesos de cambio que ha traído la posmodernidad han tenido gran impacto sobre las instituciones y las formas tradicionales de cohesión social, complejizando así las demandas sobre la política, sus prácticas, sus instituciones, y la cultura. Así pone en foco la necesidad de una política democrática que sea un espacio de construcción de respuestas comunes a los nuevos y viejos problemas de la sociedad, y propone la necesidad de educar “una ciudadanía activa que conjugue las tres dimensiones de la clásica definición de T.H. Marshall - ciudadanía política, civil, y social -” (PNUD, 2004 en Cox, 2007: 66). En sí, sobre la relación entre las dinámicas de la política y la escuela, Cox expresa:

Para que la educación de América Latina y el Caribe, en las circunstancias vigentes, logre efectivamente elaborar creencias y competencias para la ciudadanía activa, debe actualizar de manera profunda las oportunidades de aprendizaje que ofrece como “educación cívica”. Cuenta para esto con una condición sin precedentes: la de la vigencia política de la democracia en la región. Desde una perspectiva educativa esto reviste vital importancia: la escuela puede enseñar algo que tiene existencia y legitimidad en la sociedad donde las competencias enseñadas en sus aulas y patios tienen un correlato externo, sea fáctico –porque la institucionalidad democrática opera adecuadamente– o como criterio normativo para juzgar las realidades del funcionamiento del sistema político –cuando tal institucionalidad es deficitaria. (Cox, 2007: 66).

Es decir que tanto en relación al individuo como al contexto en el que se inscribe y desarrolla, la política viene a marcar un territorio de ideologías y maneras de observar y actuar sobre la realidad que nos interpela. La forma en que la escuela, y en particular los libros de texto, abordan a la política como fuerza formadora del pensar y de la acción es

sustento fundamental para esta investigación que observa no sólo características textuales o contextuales, sino la forma en que esos textos observan a su propios lectores.

La tercera categoría es el poder mismo en relación a su ejercicio, sus implicancias, y su significación para el ciudadano. Luis García Fanlo utiliza el concepto en su estudio “Crisol de Razas y Argentinidad en el Discurso de Carlo O. Bunge” (2014), cuya hipótesis se basa en la idea de que las relaciones de “saber-poder constituyen prácticas discursivas modeladoras de una subjetividad funcional a un proyecto de gobernabilidad” determinado (García Fanlo, 2014: 3). Como mencionamos anteriormente, en la historia de nuestro país, el poder del Estado fue fundamental en la conformación de los primeros dispositivos escolares para la educación pública. El positivismo y liberalismo patriótico fueron los medios para el ejercicio del poder sobre la educación en la génesis argentina. A principios del siglo XX, “el dispositivo público educativo pasó a constituirse en el centro de la red de poder estatal, articulando dispositivos preexistentes con nuevos dispositivos creados expresamente para coadyuvar a la nacionalización patriótica de la población” (García Fanlo, op. Cit: 4). La intencionalidad de la intervención estatal siguió desarrollándose a lo largo de la historia de la educación en nuestro país para propiciar un sentimiento de pertenencia simbólico a una nación, con la intención de desdibujar las diferencias sociales y de origen en un país que comenzaba a formarse a partir de importantes olas de inmigración europea. Esas prácticas discursivas que emanaban de un Estado omnipresente “tuvieron un alto grado de aceptación social y autoridad legítima dentro del campo discursivo de la época”, como también tuvieron “efectos de poder en el orden de la gubernamentalidad (...) sobre la sociedad argentina durante gran parte del siglo XX” (García Fanlo, 2014: 5). El mismo autor en su trabajo “Tres Discursos sobre la Argentinidad” (2010) retoma esta categoría y problematiza el modo de ser argentino como resultado de una práctica discursiva y no-discursiva que constituyó una forma de reflexión moral, política, y sociológica para definir las formas de ser ciudadano argentino.

Por otra parte, es pertinente observar cómo Henry Mintzberg (1993: 187) en su “Teoría de la Organización” elabora sobre la dinámica organizativa del poder dentro del ámbito de la administración pública. El autor expone que “el comportamiento organizativo es un juego de poder en el que varios jugadores, a los que se denomina influyentes, buscan controlar las decisiones y acciones de la organización”. En esta dinámica existe una misión común que se transmite a través de los influyentes, que funcionan como vehículo para satisfacer necesidades comunes. Así, “las tres bases fundamentales del poder son el control de 1) un recurso, 2) una habilidad técnica y 3) un conjunto de conocimientos, cualquiera que sea crítico para la organización” (Mintzberg op. cit: 189). Si observamos entonces a la

política pública como recurso, a la capacidad del Estado para ejercer su poder a través de sus instituciones y acciones, y a las características deseadas de una ciudadanía como el conjunto de conocimientos que se desea transmitir, podemos observar cómo se materializa el poder para la conformación de la ciudadanía en esta organización que conforma la sociedad. Según el autor, y como corolario general:

Para que sirva como base de poder, un recurso, habilidad o conjunto de conocimientos tiene que ser en primer lugar esencial para el funcionamiento de la organización. En segundo lugar tiene que ser concentrado, ser escaso, o si no estar en manos de una persona o un pequeño número de personas que colaboren en alguna medida. Y, en tercer lugar, ha de ser insustituible (...) Estas tres características crean la dependencia - la organización necesita algo y sólo puede conseguirlo de quienes lo tienen. (Mintzberg, op. cit.)

Si observamos entonces a la ciudadanía como el conocimiento insustituible para la organización social que precisa ser desarrollado a partir de acciones y actitudes que sólo las organizaciones o los individuos pueden proporcionar, se hace evidente la impronta que tiene el poder sobre este proceso. Así entonces, a partir de las tres categorías principales desarrolladas en este apartado, hemos de observar el detalle de los libros de texto seleccionados para nuestro corpus.

4.3 El lenguaje y los actos del habla

Retomando el libro de texto como el medio fundamental e histórico por el cual la escuela transmite los saberes, podemos decir que tiene singularidades propias muy importantes. La característica básica y fundamental que define al libro como patrimonio de la historia de la educación y como testigo de acciones pasadas es tanto instrumento de socialización es el lenguaje. Las palabras y la comunicación paratextual juegan un papel fundamental en la construcción de la realidad social. La Teoría de los Actos del Habla desarrollada por Austin (1962) encuentra en el circuito de la comunicación un significado a comunicar, una intención por parte del emisor, y un efecto o reacción por parte del receptor (Soler & Flecha, 2010: 365). En este circuito, los participantes no sólo intercambian significados; también intercambian posturas e impresiones personales, ideología, e intencionalidad. La teoría de los actos del habla, en el ámbito del análisis del discurso, indica que deben cumplirse dos preceptos elementales para que exista comunicación o “trasiego informativo”: el primero es que el significado no debe buscarse en el signo, o en la palabra u oración, dado que el significado se halla intervenido y estructurado según ciertas reglas que lo condicionan; y el segundo es que toda comunicación lleva consigo la intención del emisor que será interpretada por el receptor. En su base, esto nos indica que las expresiones

lingüísticas que conforman la sustancia de la comunicación no son sólo descripciones fácticas de la realidad. Estas expresiones, una vez emitidas, realizan una acción. (Rozas, 2017: 286).

A partir de aquí, el filósofo y lingüista John Searle (1969) dice que “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas,” y en cada caso, “toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos” (op. Cit: 22, 26). Para el autor:

Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (op. Cit: 25, 26).

Así:

La hipótesis de que el acto de habla es la unidad básica de la comunicación, (...) sugiere que existe una serie de conexiones analíticas entre la noción de actos de habla, lo que el hablante quiere decir, lo que la oración (u otro elemento lingüístico) emitida significa, lo que el hablante intenta, lo que el oyente comprende y lo que son las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos. (Searle, 1969: 30).

La teoría de los actos del habla, por lo tanto, será de vital importancia y funcionará como lupa teórica a través de la cual observaremos los eventos lingüísticos y nos permitirá interpretar los textos a partir de las categorías y subcategorías de análisis que desarrollamos antes.

4.4 La capacidad performativa del lenguaje

La cualidad performativa del lenguaje es la capacidad que tiene el lenguaje para instalar nuevas subjetividades que pasarán a ser objetivadas una vez que hayan sido lo suficientemente repetidas y validadas. Esta constelación de sentidos se instala a través del lenguaje y los actos del habla. En estos actos existen marcos instituyentes que establecen nuevas realidades para todos los sujetos que se encuentran en el juego de la comunicación. (Butler, 2001 en Rozas, op. cit: 295).

Aguilar (2004: 3) dice que “Para interpretar cabalmente una expresión no basta con decodificar "el contenido semántico de los lexemas que constituyen el significado oracional" (Lyons, 1997: 97). Es necesario también captar la intención del enunciador para percibir lo implícito.” El contenido semántico o de significación se encuentra entre la verbalización explícita de la palabra y la intención comunicativa del emisor. Por este motivo podemos decir que la capacidad performativa del lenguaje se basa en que la intencionalidad implícita es la que construye el sentido, en mayor medida que lo que construye la enunciación. De esta manera, la enunciación no sólo constituye un acto de habla, ya sea la enunciación, la intención implícita, o la reacción en el receptor, sino que puede instalar una realidad que

antes del acto comunicativo era inexistente. El poder de las palabras ya no refiere al uso de determinado léxico sino que depende de la institución que las avala, que siempre es contextual. En sí, “la performatividad (...) no está predeterminada por la estructura del código, sino que depende de las condiciones de enunciación.” Es decir: “toda expresión posee una dimensión performativa” (Aguilar 2004: 3-5).

A partir de estos corolarios es que toma relevancia la teoría para explicar determinados actos comunicativos que se encuentran en todo corpus de estudio. Los libros de texto contienen una narrativa, una historia que transmite información pero que también forma en aspectos subjetivos.

El “contar historias” implica un modo de realizar acciones, una suerte de performance expresada en comportamientos desarrollados por un sujeto. A su vez, estas acciones y comportamientos revelan que su modo de ser está íntimamente ligado al valor que se les atribuye y por tanto enraizado en aspectos convencionales que habilitan su aparición como nueva realidad (performatividad). En ella entran en interdependencia dos registros: el registro del inconsciente, de lo pulsional, de lo imaginario, en donde el individuo es “sujeto de deseo”, y el registro de lo simbólico, el lenguaje (Rozas, 2017: 282).

Por tanto, y como expresamos más arriba, se realiza la lectura rigurosa de estos manuales tomando al lenguaje como herramienta fundamental que contribuye a la construcción de la realidad y la legítima en el contexto social en el que ocurre. Como tal, y como fuerza de poder, los textos, grandes detentores de lenguaje, establecen que determinadas ideas son preferibles sobre otras, otorgando así prevalencia y permanencia a esa realidad. Es pertinente entonces tomar en este análisis la capacidad performativa del lenguaje por la cual éste no solamente refleja la realidad sino que contribuye a crearla, afectando de manera directa los contextos en los que se produce (Austin, 1962). Basándonos en esta teoría, también observaremos el comportamiento del poder, de la política, y las características del Estado según se expresan en el corpus elegido para nuestro trabajo.

En particular, y dentro del contexto de esta investigación, los textos y su lenguaje verbal y paratextual son el espacio de intersección entre la ciudadanía y la escuela. Por este medio se transmiten valores, intenciones, prescripciones, e intereses que empapan el suelo ciudadano y abonan ideas específicas sobre la ciudadanía, el Estado, y el poder. Es así que el desarrollo de estas teorías sobre el lenguaje y su poder para representar y crear la realidad son fundamentales para comprender cómo se configuran en la sociedad argentina tres dimensiones esenciales que conforman las concepciones desde las cuales se construye la ciudadanía. Estas son: las concepciones sobre el Estado como organización política, la política con sus dinámicas de gobierno, y el poder cuyo ejercicio e implicancias alcanzan a la ciudadanía toda.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DEL CORPUS DE TEXTOS ESCOLARES

5.1 Introducción al Análisis

En líneas generales los manuales de estudio presentan un contenido teórico-práctico que trata de privilegiar la información de manera coherente y accesible, otorgando de esta forma una unidad a la propuesta pedagógica-didáctica. En este sentido, el diseño es fundamental a la hora de plasmar la obra de consulta. Tres son los pilares básicos sobre los que se va a sistematizar y orientar los contenidos curriculares: el uso de tipografías legibles, una paleta de colores que destaque aquellas nociones y conceptos fundamentales, y el uso de todo tipo de ilustraciones, entre las que se puede destacar las reproducciones visuales de obras de arte, imágenes fotográficas, dibujos, historietas, etc. De esta forma, los contenidos propuestos adquieren un carácter visualmente atractivo para lograr que provoque el interés y la curiosidad de estudiantes de nivel secundario, quienes están acostumbrados a consumir muchos datos cuando se conectan a las plataformas digitales. En el conjunto, la bibliografía correspondiente a diferentes capítulos o secciones integrados por ejes, módulos o bloques consecutivos en casi todas las ofertas editoriales aspira a dotar de coherencia y unidad a la propuesta pedagógica.

Se sabe que todo signo comunica, ya sea verbal o no verbal. Por lo tanto, su presencia -o ausencia- siempre está dotada de sentidos. Es decir: significa. Los contenidos editoriales que integran los manuales seleccionados, desde el momento que el objeto libro se encuentra en manos de quienes pueblan las aulas del nivel secundario, serán soportes fundamentales por donde podrán “leerse” un sinnúmero de huellas y marcas. Es decir que, más allá de cumplir o no con un currículum declarado, la propuesta pedagógica se ve atravesada por un currículum oculto que condiciona, en múltiples sentidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje. El contenido curricular no se limita a una transmisión de informaciones y conocimientos. No hay neutralidad ni en lo que se explicita ni en lo que se omite, de allí que la práctica docente tiene que partir de una observación crítica de los contenidos.

Estos signos también “hablan” de la tríada que integran la comunidad escolar: docente, contenidos, y alumnos/as. De esta manera, la editorial, a través de sus manuales, se transforma virtualmente en un vehículo donde el saber puede legitimar un orden establecido o ser la llave del cambio. La materia analizada es Construcción de la Ciudadanía. A través del presente estudio daremos cuenta si las propuestas editoriales, que a priori declaran cumplir los criterios del contenido curricular de la asignatura en términos didáctico-pedagógicos, lo logran y con qué implicancias.

Freire (1985: 14) plantea que “se puede leer la realidad como si fuese un texto” pero nunca en sentido inverso; esto es asumir el texto como lo único real. Así pues, reconocemos la urgencia de tomar distancia de las propuestas editoriales, con la finalidad de develar las implicancias que revisten su forma y el contenido como soporte donde circulan prescripciones sobre derechos y obligaciones ciudadanas, mostrando (o no) su efectividad en la configuración del pensamiento crítico, en el desarrollo de las capacidades para la participación social y política, y/o en la formación de una ciudadanía activa con códigos éticos sólidos.

Como bien se sabe todo emisor debe construir un receptor para que su mensaje lo interpele. En este caso la configuración de dicho destinatario se apoya sobre un perfil ideal del alumno al que se dirige la obra: estudiantes de Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires y la CABA. Para poder cumplir con nuestro objetivo tomaremos las tres partes que conforman los manuales de estudio: la tapa del libro, el índice –la hoja de ruta- y el desarrollo del contenido dentro de los capítulos de la obra.

5.2. Análisis de tapas de manuales

5.2.1. Tapa de Manual de Santillana

A continuación se buscará identificar y reconocer las marcas del sujeto hablante para así dar cuenta de las huellas que le preceden, constituyendo, al mismo tiempo, un interlocutor privilegiado. Este sujeto interpelado son los jóvenes que transitan el espacio áulico. Las tapas, los títulos, y las ilustraciones serán portadores de sentidos, haciendo referencia a diversas situaciones donde los/as jóvenes estudiantes del secundario se sientan reflejados, promoviendo su protagonismo a través de la acción política en tanto sujetos políticos, o sea, la acción que tiene como fin la formación de decisiones individuales y colectivas que, una vez tomadas, se convierten en vinculantes para toda la colectividad, promoviendo de esta manera una ciudadanía plena.

La tapa preanuncia no sólo el contenido sino la forma en que va a ser abordado. La editorial eligió para ello un diseño que podríamos llamar tradicional:

- tipografía estándar haciendo uso de las mayúsculas y minúsculas.
- colores formales donde predominan el rojo y el negro; en el caso de las ilustraciones giran en torno a la gama del amarillo y las letras se aplican tanto en blanco como el negro.
- dibujos que a manera de símbolos condensan la idea, la comunican.

Ilustración 1. Santillana: Tapa y contratapa



Fuente: Balbiano, A., et. al. (2013)

Sobre la composición de la tapa, se podrá apreciar que también aparecen, sobre el margen derecho inferior, marginada sobre el lado derecho, una columna con nombres y apellidos alfabéticamente ordenados, sin identificación de rol o función. Se presume que son integrantes del staff editorial responsable de la presente publicación.

Ahora bien, si nos detenemos en el uso de las ilustraciones, esto es en los dibujos que acompañan el texto (líneas, siluetas y/o formas geométricas), como una estrategia válida para establecer un acercamiento con el mundo de los jóvenes –en calidad de estudiantes- a través del lenguaje icónico, creemos que no necesariamente signifique su uso una garantía en el resultado. Nuestra duda radica en que la mirada sobre el colectivo “estudiantes” se hace desde una óptica y perspectiva adulta. En este caso es evidente el contraste de la formalidad, la rigidez, y la institucionalización que emerge de formas no coincidentes con las desarrolladas por los jóvenes. Creemos pues que se hace necesario promover el establecimiento de relaciones intergeneracionales, en un plano de mayor reciprocidad, con la finalidad de llevar a la práctica aquello que se busca reivindicar.

Como veremos a continuación, los íconos a los que se apela para dirigirse a los alumnos, -esto es la multiplicidad de siluetas representando figuras humanas en color amarillo- tienen una connotación que más adelante se podrá analizar si dicho recurso reforzará o no -se verá posteriormente- las intenciones originales de la oferta editorial.

En el espacio de esta materia se propone promover el involucramiento de los/as jóvenes sin igualar participación a consenso. En este sentido se cuestiona la búsqueda de consenso hacia la cual la política democrática parece propender en las últimas décadas, apelando más bien a una noción donde el conflicto en las sociedades democráticas no puede y no debería ser erradicado, puesto que la especificidad de la democracia moderna reside, precisamente, en el reconocimiento y la legitimación del conflicto.

Aunque no sea explícito, lo implícito es que hay sólo dos elecciones posibles: o se está de un lado o se está del otro, diferenciados cromáticamente por el color. Esto es, se elige estar en una zona oscura –habitada por un par de siluetas aplicadas sobre fondo negro- o hacia una zona clara –reconocible con el color rojo-. Dada la repetición del esquema de la doble división tanto en la tapa como en la contratapa, digamos de principio a fin, se sugiere una permanente división que parece cíclicamente definir la identidad de quienes habitan este país aquí representada icónicamente. La referencia de un “sujeto-sujetado” o de un “soberano-súbdito” es otra señal que preanuncia, parafraseando a Freud (1930), el malestar en la cultura que parece habitar en las páginas interiores de este manual de la asignatura.

De esta forma, la condición de posibilidad de ser ciudadano termina siendo definida en el conocimiento sin confundirla con la información; conocimiento en su uso público, en acciones comunicativas, en saber argumentar, pero atentos a las prácticas del poder dominador que intenta en el orden del discurso incluirnos al excluirnos. Así pues, la idea de una democracia participativa como condición necesaria para ejercer tanto derechos políticos como sociales, incluyendo en sí misma acciones tanto de tipo comunicativa como de competencia dialógica, se ven virtualmente atentadas al ser representadas en una relación desigual entre la sociedad civil y la política: repárese en el tamaño de ambos pares de figuras –menor en tamaño las que se encuentran sobre el margen izquierdo que sus oponentes sobre el margen derecho.

Asimismo, el énfasis en un tipo particular de participación remarca la jerarquía de la palabra adulta a partir de un acercamiento hacia las/los jóvenes sobre cómo ellos deberían ser. Como dijimos en nuestro capítulo 3, para Tenti Fanfani (2000) la transformación del joven en ciudadano es un largo proceso que comienza en la infancia, y debería ser el resultado de las intervenciones (escolares y/o familiares) que se van dando a lo largo de su vida, y que le

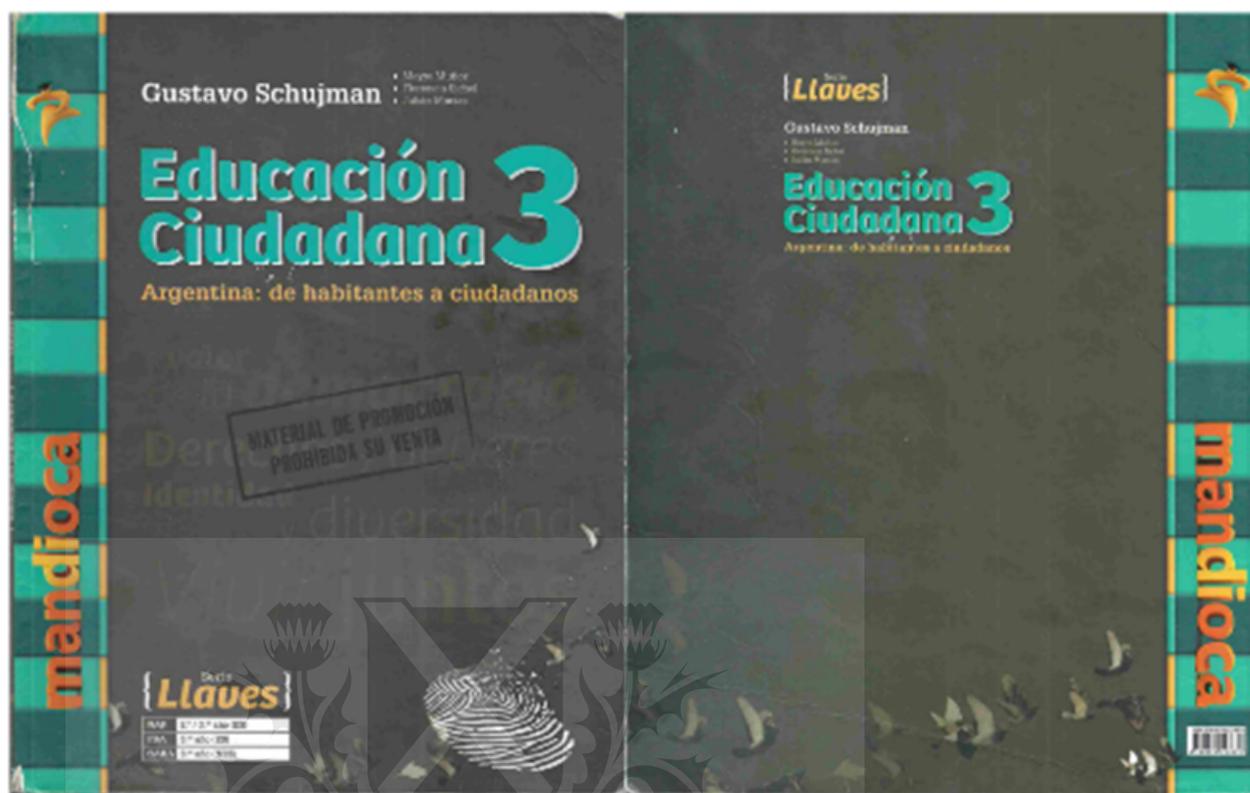
enseñan a interesarse en la política y en la vida democrática. Muchas veces los adultos fomentan un tipo de participación desde una definición de lo que se entiende por la misma que está de acuerdo con preconfiguraciones no construidas por los y las jóvenes, incluso es muy común que aparezcan teñidas de nostalgia sobre cómo era la participación política en su propia juventud. En este punto, quizás valga la pena pensar en formas alternativas de vivir la política y lo político, no necesariamente ligadas a lo institucional, donde paradójicamente los jóvenes suelen sostener una negación de la política desde una postura altamente política.

5.2.2. Tapa de Manual de Estación Mandioca

En principio, todo manual se postula como un pensar itinerante. En él se prescribe una actitud fundante apoyada en una gramática declarada con fines educativos donde suelen mencionarse códigos, decretos, leyes, y documentos que reglan la vida de todo ciudadano circunscripto a los límites geográficos de un país; un país habitado por ideologías antagonistas, que se disputan con certezas y dogmas un deber ser para poder hacer, legalizando violencias y atropellos, dando forma a lo informe. En este sentido, habitamos una geografía literaria –ficcional- que encubre el territorio de lo real. Tal vez sólo se trate de indagar la conducta de quienes persisten en dotar de identidad nacional, conciliando los deseos individuales con aspiraciones por lograr un bien común.

Bajo estas premisas, se está aquí ante un manual que, sin abrirlo, predispone al lector a actuar, a hacer algo. La disposición del nombre de la editorial es horizontal con respecto al contenido que integra la asignatura. Esto significa que para leerlo uno debe girar el objeto libro. En este sentido, el uso de los colores privilegia sólo al eje vertical –donde es legible a simple vista la identidad de dicha oferta editorial-, predominando una gama de colores tierra por sobre un fondo mecánicamente escalonado de tonalidades frías.

Ilustración 2. Estación Mandioca: Tapa y contratapa



Fuente: Schujman, G., et. al., 2013

Si uno se focaliza sobre una lectura horizontal, se reconoce con claridad el nombre de la asignatura, en colores que connotan los de la bandera nacional. A pesar de la claridad visible de la propuesta, se encuentra presente otro mensaje no tan legible a primera vista. En cierta medida, la apelación a este recurso no es deseable, más cuando se trata de un dispositivo con fines educativos. Por eso, invitar al potencial lector a leer aquello que aparece como oculto a simple vista, dando lugar a una operación que reivindica el secreto y/o las razones veladas sólo a quienes creen percibir en toda declaración segundas intenciones, es retroceder a un tiempo de pocas claridades. Como hemos explicado en el capítulo 3, frecuentemente las políticas educativas en nuestro país han priorizado relatos de la cultura hegemónica en cada período. Por lo tanto, siempre existieron narrativas que permanecieron ocultas a la currícula, y han jerarquizado unas historias a expensas de otras (Teobaldo y Nicoletti, 2012).

En este caso, como si se tratase de un mensaje encriptado, el fondo negro de la tapa esconde un sinnúmero de palabras que aparecen como simulando una filigrana –conocida también como letra de agua-. En ella puede leerse, con cierta dificultad para el ojo no

entrenado, los siguientes enunciados con diferentes tamaños tipográficos: el valor de la democracia, Derechos y deberes, Identidad y diversidad, y Vivir juntos.

Éstas recorren la tapa en el sentido horizontal de la publicación, tanto de arriba como de abajo, yendo desde el centro hacia abajo, apenas termina –o bien debería decir comienza - el nombre de la asignatura. De tal forma, se contradicen aquellas significaciones cuando de lo que se trata es de hacer entender que toda movilización política actual, especialmente cuando se trata de convocar a la figura del adolescente, implica el compromiso de asumir por parte de éste una participación activa para poner de manifiesto estos mandamientos que, inexplicablemente, desde la tapa se encuentran latentes.

Entonces, si este manual aspira a definir las bases sobre las que se construye la ciudadanía, invitando al ocasional lector/a a suscribirse a éste bajo estas formas, sólo logrará transmitir un sentido errante, invitándolo a ser involuntario protagonista de un destino que sólo tiene en común unos signos cambiantes que permutan según la época.

Podríamos decir que, a priori, el manual presenta una máscara gramatical que contradice desde las formas de su enunciación aquello que declama. En este sentido, asumir una identidad ciudadana se parece más a una expresión de deseos, a una descripción sobre un mapa político que se erige sobre un territorio habitado por imágenes que se disputan una hegemonía entre dos tiempos que no se comunican: el de la escritura –que nos habla desde un pasado- y su lectura –como instancia de su futuro-, donde el presente se encuentra ausente.

De esta manera se plasma en la tapa de este manual un mensaje cifrado, encriptado, secreto, que hace del margen un centro. Es decir que únicamente la mitad de la tapa estaría “poblada” por estas premisas cifradas, multiplicándose sobre toda esa porción de la superficie, dando así lugar a una idea de comunidad no visible, cuando en verdad la idea de una sociedad crece y se arraiga al presentarse transparente, visualmente comunicada. Por esta razón, resulta paradójico que la ciudadanía corporizada en las nuevas generaciones de adolescentes se enfrente a una estética más ligada a sortear estratégicamente una censura en tiempos de dictadura que a promover democráticamente su ejercicio en un estado de vida política.

Este modelo mental postulado por la editorial desde su tapa describe un funcionamiento de un tiempo cíclico, donde se invita a los adolescentes a proyectarse en lo colectivo, haciendo que el pasado sea más fuerte que el presente. Las palabras, paradójicamente, denuncian el presente. En línea con este postulado, y a pesar de recurrir a una ilustración de una huella digital que parece desintegrarse en palomas que remontan en vuelo - transfigurándose del lápiz de dibujo para mutar en una imagen real-, su iconografía

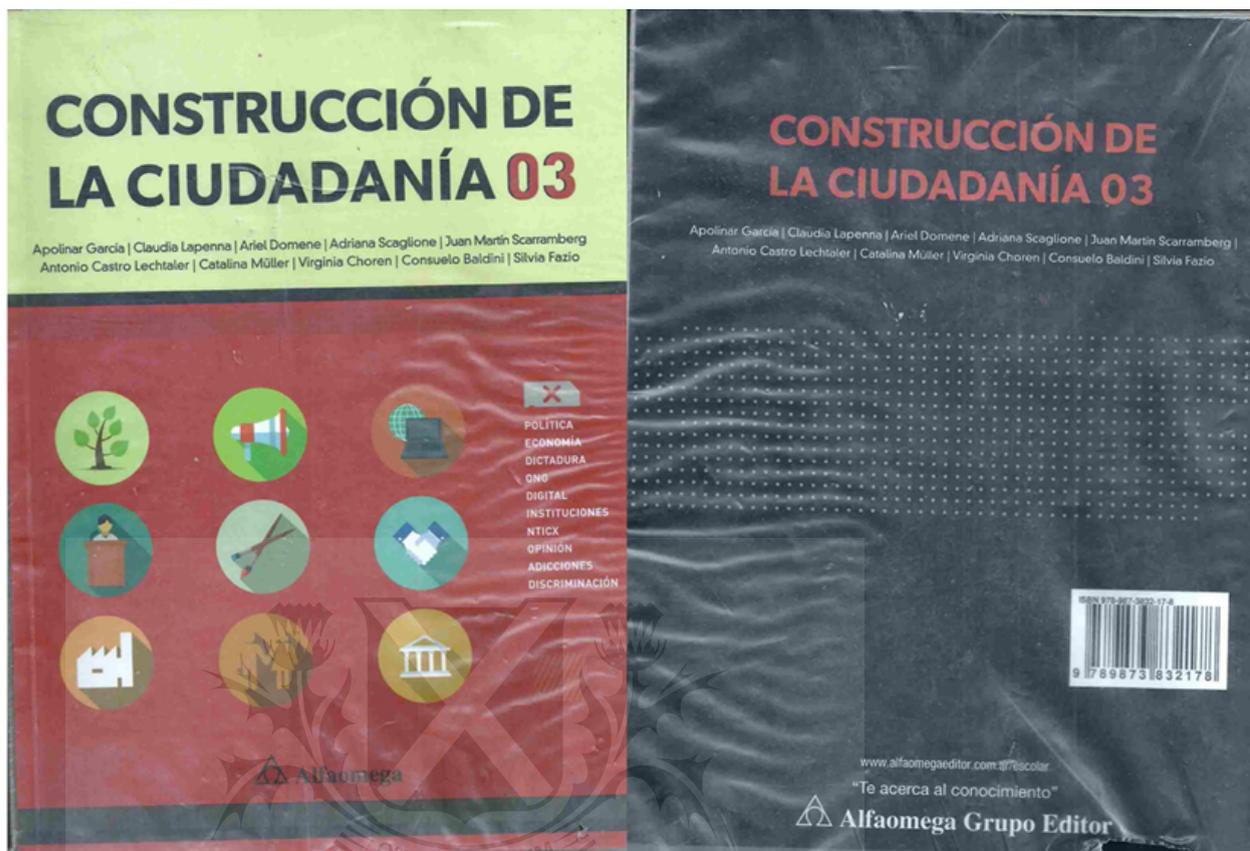
remite en un principio al registro que aparece en el documento nacional de identidad, según lo exige la ley para el Registro Nacional de las Personas. Otros casos habituales en donde se valen de tomar la huella digital es cuando alguna dependencia policial busca averiguar antecedentes sobre un sujeto, o también podemos mencionarlo como una forma de cumplir con el presentismo en algunos ámbitos laborales. Lo que aparece en todos los casos es que esta imagen siempre gira alrededor de la idea de la vigilancia y el control.

De esta forma, el conflicto entre lengua y cultura se (des)cubre en el espacio oficial que el manual cristaliza, acotando el uso autorizado de la palabra, limitando su energía transformadora, trastocando los sentidos originales, promoviendo la violencia sobre el lenguaje al buscar omitir su condición original de congregar y comunicar, por una que acota sus márgenes para obturar y destruir su energía creadora. No hay que perder de vista –nunca mejor usado el término- que el fin último de todo dispositivo escolar debe ser el de construir un sujeto, singularizándolo como individuo para formar parte de una comunidad de iguales en sus diferencias.

5.2.3. Tapa de Manual Alfaomega

A primera vista apelan desde su portada a describir simbólicamente y de manera icónica un número de piezas desplegadas a manera de un juego muy afincado en nuestras infancias: el TaTeTi. En este sentido, dicho abordaje lúdico apela más a acortar las distancias para poner en diálogo diferentes puntos de vista, describiendo diversas aproximaciones y perspectivas de un público en transición –pasaje de la adolescencia a la adultez- que debe hacer abandono de un estadio tutelado por sus progenitores para asumir las nuevas responsabilidades que implica crecer y tomar decisiones, en conocimiento de sus derechos y obligaciones para integrar una sociedad de mayores.

Ilustración 3. Alfaomega: tapa y contratapa



Fuente: García, A., et. al., 2016

El estudio de los juegos permite aclarar esta propuesta al potencial lector. Del rompecabezas al crucigrama, de la rayuela al ajedrez, todos los juegos presentan una situación preliminar de caos o vacío, que impulsa en sí mismo al juego. Todos los juegos se resuelven transformando el caos en orden (o un orden en un nuevo orden, por intermediación del caos) y el vacío en lleno.

Así pues el orden muta –¿naturalmente?– en sistema. Dentro del sistema todo pierde significación. El más despojado de sentido es el hacer en el sistema. porque el sistema es el orden hipertrofiado; lo lleno móvil sin intersticios. Si el hacer en el vacío es el hacer fundante, el de máxima significación, en la otra punta hallamos el hacer en el sistema, el de mínima significación.

En esta instancia de sus recorridos académicos, una vez superado el momento de aprender a leer y a escribir en el nivel primario, el estudiante adquiere competencias en el secundario para hacerlo partícipe de un universo de signos más rico y complejo para que pueda integrarse a un proceso de construcción de sus propias representaciones. Como hemos

dicho en el capítulo 3 sobre los ejes de contenido de estas materias, Escolano Benito (2009) nos habla de la relación de significación que existe entre el texto y el lector. El autor habla de una “intertextualidad didáctica” en la cual el lector recurre a mediaciones externas que lo influyen en su propia interpretación del material escrito.

Anunciado desde la tapa en este manual, y en relación con esta premisa, relato y práctica se suceden como un continuo que invita a participar al alumnado de un proceso de socialización ya dado, el cual no sólo responde a una estrategia editorial sino, fundamentalmente, a prescripciones estatales en convergencia con las demandas institucionales, docentes y familiares. Aunque es dable poner en evidencia las diferentes estrategias que cada editorial eligió ejecutar para cumplir explícitamente –y no traicionar implícitamente- tal fin.

En este sentido, describir y descubrir es una operación necesaria que surge de abordar el texto en su contexto, indagando en qué medida el uno está presente en el otro. Por ello, esta virtual agenda de imposición cultural es posible cuando los manuales no son tomados simplemente como medio sino como receptáculos ideológicos, ya sea cumpliendo directivas jurisdiccionales –tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como de la provincia del mismo nombre - en nombre de un ordenamiento nacional. Sabemos que desde el punto de vista de la industria cultural que hemos citado anteriormente, estos manuales implican un control y una dependencia por parte del sujeto-lector de un sistema específicamente estructurado para ofrecer determinados aprendizajes (Szpilbarg, 2014) . Por esto, sería interesante interrogarnos a futuro sobre cómo estos contenidos transmitidos desde las mismas tapas son portadores de sentidos que amplíen o condicionen sobre la percepción que asuman sobre su destino las presentes generaciones, en tanto efectos por fuera de la institución educativa.

En el caso particular que nos ocupa abordar, este libro anunciado desde su tapa (como los anteriormente descriptos) siguen siendo llamados de lectura cuando en realidad deberían llamarse de imágenes. El género al que más se asemejan es el de la historieta y el del videoclip. La influencia que los medios digitales ejercen sobre ellos son evidentes. De hecho apelar a imágenes encerradas en un círculo obedece más a una lógica de pantalla táctil digital que invita a tocarla para acceder a su contenido que a un soporte tradicional sobre papel como es el libro físico.

El predominio de lo visual sobre el texto es manifiesto, también la constante apelación a lo divertido, a lo lúdico, a lo simpático, envuelto con frecuencia en un lenguaje verbal sintético y breve. Por caso, en el margen derecho aparecen enunciadas –una debajo de otra,

sin ningún tipo de jerarquía aparente y al costado de los íconos/fichas dispuestas como en un juego- las siguientes palabras/categorías de las que se asume su posterior tratamiento y desarrollo en el interior de sus páginas: política, economía, dictadura, ONG, digital, instituciones, NTICX, opinión, adicciones, y discriminación.

De más está decir, pero es bueno remarcarlo, que todo manual es el medio institucionalizado por excelencia utilizado por el aparato escolar para instruir y educar, pues transmite contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad y, al hacerlo, procura moldear los valores, las actitudes y comportamientos de la audiencia de alumnos-ciudadanos. En este sentido, el manual analizado de la presente editorial está desde su misma portada configurado bajo una lógica massmediática, promoviendo tal vez comportamientos que incidan en su audiencia escolar –seguramente sin proponérselo- en desacelerar ciertos cambios sociales más que en alentar su desarrollo.

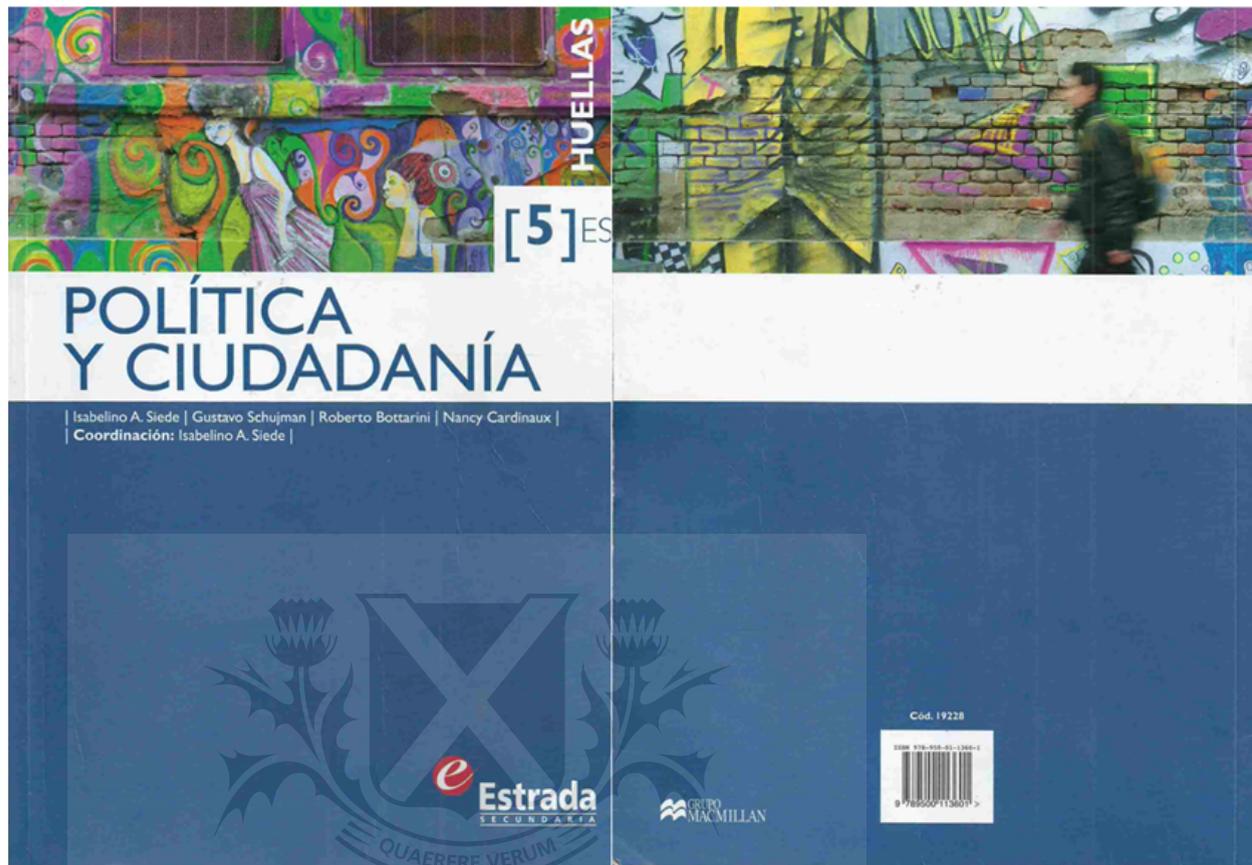
Así la fragmentación de los mensajes, el estilo zapping, el uso simultáneo de canales estilísticos diversos, la evitación del texto y el recurso a un lenguaje gráfico son tal vez el indicio de una moral más cercana a la voluntad que a la obligación.

5.2.4. Tapa de Manual de Estrada

Ser ciudadano no se relaciona sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, y semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades.

La ciudadanía cultural va dirigida a legitimar a las minorías, cuyas prácticas lingüísticas, educativas y de género no son suficientemente reconocidas por el Estado. En línea con esta argumentación se encuentra en la tapa de este manual una imagen que da cuenta del arte urbano en el espacio público. Imagen que continúa en la contratapa y que completa su sentido: en la parte posterior se observa la imagen fuera de foco de un joven que transita frente a dicha forma de expresión callejera.

Ilustración 4. Estrada: Tapa y contratapa



Universidad de
San Andrés
Fuente: Siede, I, et. al., (2011)

Cabe añadir que hacerle lugar a diferentes tipos de manifestaciones artísticas humanas, como el graffiti que ocupa la tapa de un manual que trata sobre el tándem política y ciudadanía, que escapan de la concepción tradicional de arte –delimitado más a espacios y circuitos culturalmente legitimados por una élite (como los museos)- es el signo de una toma de posición ideológicamente asumida.

La experiencia de éste y otros movimientos sociales está llevando a redefinir lo que se entiende actualmente por ciudadano, no sólo en relación con los derechos a la igualdad sino también con los derechos a la diferencia. Es decir que, más que como valores abstractos, los derechos importan como algo que se construye y cambia en relación con prácticas y discursos. En este escenario, como anticipamos en el capítulo 3, la educación centrada en el alumno y el aprendizaje que sigue trayectorias individualizadas han sido algunas de las propuestas de Rogers y Freiberg (1996) que más han influido en la praxis docente de todos los niveles educativos. Partir del individuo como sujeto principal del proceso educativo

supone, además, considerarlo como un sujeto portador de cultura y como hacedor de esa cultura.

La ciudadanía y los derechos no hablan únicamente de la estructura formal de una sociedad, además indican el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros como sujetos de intereses válidos, valores pertinentes, y demandas legítimas. Así, los derechos son reconceptualizados como principios reguladores de las prácticas sociales, definiendo las reglas de reciprocidades esperadas en la vida en sociedad a través de la atribución mutuamente acordada (y negociada) de las obligaciones y responsabilidades, garantías y prerrogativas de cada uno. Desplazando desde la misma selección de dicha imagen la flexibilidad de un orden estatal en dar cabida a la expresión y concepción de un nueva gramática desde lo social, en pos de alcanzar un equilibrio entre Estado y Sociedad.

Sobre el tratamiento que ocupan los sentidos que subvierten el orden de lo visual, es posible dar con una reconversión del estatuto de ciudadanía en términos clásicos, para habilitarla como un rol protagónico capaz de ejercer una estrategia política que sirva para abarcar las prácticas emergentes no consagradas por el orden jurídico, el papel de las subjetividades en la renovación de la sociedad, y a la vez, entender el lugar relativo de estas prácticas dentro del orden democrático, y buscar nuevas formas de legitimidad estructuradas en forma duradera en otro tipo de Estado.

Supone tanto reivindicar los derechos de acceder y pertenecer al sistema sociopolítico como el derecho a participar en la reelaboración del sistema, por tanto aquello en lo cual cada ciudadano quiere ser incluido. Se trata en definitiva de ir fragmentando, como aquella imagen de signos superpuestos, la noción de una ciudadanía integrada por una multiplicidad infinita de reivindicaciones.

Desde su presentación, la editorial parece invitar a una reflexión donde se busque habilitar la necesidad de replantearse el sentido de cómo se piensa, se elige, y se reelabora el sentido social, apelando a la elección de ciertos signos que potencien formas más activas de participación, y abriendo interrogantes para construir un pensamiento crítico que defina un nuevo modo de ser ciudadano.

Si la propuesta promueve el reconocimiento del desplazamiento de los escenarios donde se ejerce la ciudadanía y esta reestructuración del peso de lo local, lo nacional y lo global, algo tendrá que pasarle a la forma en que las políticas representan las identidades. Deberá surgir así otro modo de hacer política, otorgándole al perfil de esta nueva ciudadanía un espacio más acorde a las necesidades y demandas de un tiempo signado en dar respuesta al devenir de los acontecimientos.

Ilustración 6. Santillana: índice (hojas 3 y 4)

Temas de agenda	Qué son los partidos políticos.....146	Red de movimientos sociales	18 Los derechos humanos en democracia
Entre la democracia ideal y la democracia real.....118	Los partidos en la historia moderna.....147	Los movimientos sociales en la "sociedad red"	Punto de partida.....201
Puntos de vista	¿Cómo estudiar los partidos políticos?.....148	Los sistemas de partidos	Justicia y reparación.....202
La democracia en Latinoamérica.....120	Temas de agenda	Partidos políticos y sociedad.....150	El retorno de la democracia: avances y retrocesos
Actividades finales122	Actividades finales154	Actividades finales154	Los indultos del presidente Menem
11 La ciudadanía	14 Sufragio y sistema electoral	SECCIÓN IV • DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA	Anulación de las leyes de impunidad
Punto de partida.....123	Punto de partida.....155	16 Los derechos humanos	Otras formas de hacer justicia
¿Qué es la ciudadanía?.....124	El sufragio y los sistemas electorales.....156	Punto de partida.....179	Las deudas de la democracia.....204
La ciudadanía y los derechos.....125	Formas de selección de los candidatos	Derechos de todas las personas.....180	De la exclusión a la búsqueda de la inclusión social
La exigibilidad de los derechos	Formas de candidaturas	Discusiones sobre el universalismo	La inseguridad de no ejercer derechos
Ciudadanía, nacionalidad e identidad.....127	Formas de voto	Derechos de primera, segunda y tercera generación.....182	Inseguridad laboral y social
Ciudadanía multicultural e inclusión	Magnitud del distrito o circunscripción	¿Quién debe proteger los derechos humanos?.....183	En comunidad
Desde la Historia	Fórmula electoral	El sistema interamericano	Las comunidades indígenas en la actualidad.....206
Las etapas de la ciudadanía.....128	Umbral	El sistema universal	Temas de agenda
Temas de agenda	El sistema electoral argentino.....158	Desde la Historia	La trata de personas.....208
Ciudadanía asistida	Las leyes electorales.....159	La Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.....184	Actividades finales212
Ciudadanía emancipada.....130	La campaña electoral.....159	Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.....184	SECCIÓN V • JÓVENES EN ACCIÓN
Actividades finales132	Comunicación política y medios	17 Dictadura y derechos humanos	Taller de proyectos
12 Participación y organización política	Ejercer nuestro derecho: el acto electoral	Punto de partida.....189	Los proyectos de investigación214
Punto de partida.....133	¿Quiénes votan?	El terrorismo de Estado.....190	Proyecto 1
La participación política.....134	¿Quién confecciona los padrones?	Definición y características	Escuela y participación en la comunidad.....216
Mecanismos formales de participación	¿Cuáles son las funciones de las autoridades de mesa y los fiscales?	El Plan Cóndor	Proyecto 2
La participación como acción colectiva.....136	¿Cómo se vota?	Terrorismo de Estado en la Argentina.....192	El deporte y la política.....220
Organizaciones políticas tradicionales: partidos políticos y sindicatos	¿Qué es el escrutinio?.....161	La figura del "subversivo"	Proyecto 3
Otras formas de organización política	Voto válido. Voto en blanco	La figura del "desaparecido"	La política y la economía en la era global.....222
La opinión pública.....137	Voto nulo. Voto impugnado	Los centros clandestinos de detención	Proyecto 4
Desde la Historia	Voto recurrido. Voto "cantado"	La política económica durante el terrorismo de Estado	Sudamérica en los albores del tercer milenio.....224
Participación y organización política en el cine nacional.....138	Desde la Historia	Desde la Historia	Proyecto 5
En comunidad	El sufragio en la Argentina.....162	Los centros clandestinos de detención: Mansión Seré.....194	Casas de barro: ¿pobreza y enfermedad o viviendas seguras y saludables?.....226
Participación en la escuela: los centros de estudiantes.....140	Puntos de vista	Temas de agenda	El rock y la política.....230
Temas de agenda	¿Qué son los movimientos sociales?.....168	La ciencia y la investigación sobre los derechos humanos.....196	Proyecto 7
Participación política y redes sociales.....142	La nueva cuestión social	Actividades finales200	La Educación Intercultural en marcha.....232
Actividades finales144	Características propias de los movimientos sociales		Banco de recursos238
13 Los partidos políticos	La identidad en los movimientos sociales.....170		
Punto de partida.....145			

Fuente: Balbiano, A., et. al., (2013)

Como puede apreciarse en las imágenes, las secciones -5 en total- están integradas por capítulos, que van cambiando según el tema tratado en cada una, con excepción de la última, que trata sobre 7 proyectos propuestos a manera de taller. Su apariencia es similar a la gran mayoría de los sumarios que detallan el contenido de un libro -sólo texto- con diferencias visibles en cuanto al tamaño, estilo y el color de la tipografía para destacar y diferenciar categorías conceptuales, temas y problemáticas a trabajar, y nociones en general.

Asumir dicha apariencia implica revestir un carácter objetivo sobre aquellas nociones y conceptos a desarrollar, despojados de cualquier tinte ideológico, neutral, cercano a lo científico. A pesar de ello, quienes estudian desde las ciencias sociales aducen que la negación de cualquier posicionamiento es, en sí misma, un posicionamiento, al menos en cuestiones políticas o ideológicas.

reflexión filosófica, la indagación histórica, la indagación sociológica, y el estudio jurídico. Frente a esta ambiciosa propuesta de objetivos cognitivos y cognoscitivos, la explicación sobre cómo se utiliza el material es una manera de guiar al alumno hacia la consecución de los mismos. Y también sugieren ser una preparación preliminar para la autogestión, en la que las premisas iniciales son dadas, y luego la gestión dependerá del uso individual.

Ilustración 8. Mandioca: instructivo del libro



Fuente: Schujman, G., et. at., 2013

Sin embargo, se advierte desde estas primeras páginas la adopción de una estética más ligada a aquellas que definen, por su composición y diagramación, a la oferta de revistas de carácter general. Se puede considerar que dicha estrategia se adoptó pensando que de esta

forma podría despertar la curiosidad de los estudiantes por adentrarse en los contenidos curriculares, aunque es posible que tal elección devalúe el tratamiento de la asignatura al adoptar una imagen ligera, liviana, y voluble.

5.3.3. Índice de Manual Alfaomega

Una primera diferencia que encontramos en la selección de las páginas precedentes es casi la ausencia de imágenes, otorgando a la palabra escrita un carácter de protagonismo exclusivo. En un mismo sentido llama la atención que todo el manual presenta una notable ausencia en el uso de colores, siendo su contenido limitado al empleo el blanco y negro más una paleta que da cuenta de toda una gama de grises. Se desconoce si ello obedece a razones económicas que se verían traducidas en un valor económico del manual más accesible frente a otras ofertas editoriales, o si en realidad busca emular el carácter formal y adusto que revestían los manuales más tradicionales en un tiempo más ligado al siglo pasado.



Ilustración 9. Alfaomega: índice

Contenido	
Capítulo 1	
Instituciones de gobierno	1
Introducción	2
El gobierno	2
La formación del Estado argentino	3
El federalismo	4
La división de poderes	5
La política en acción	8
Capítulo 2	
Otras formas de participación	11
Introducción	12
Democracia y nuevos movimientos sociales en la Argentina	13
Organizaciones No Gubernamentales	15
Diferencias entre movimientos sociales y partidos políticos	17
Internet y las Organizaciones No Gubernamentales	18
Capítulo 3	
¿Qué pasó durante la dictadura?	21
Los derechos humanos en el mundo y en la Argentina	22
La Doctrina de Seguridad Nacional y el último golpe de Estado 1976-1983	23
El terrorismo de Estado	25
Los organismos de Derechos Humanos y la CONADEP	27
La Dictadura en la escuela	29
Capítulo 4	
¿Qué es la opinión pública?	31
Introducción	32
Sus orígenes	32
¿Cómo se forma?	32
¿Cómo se define?	33
Usos	34
Beneficios	34
Problemas	34
Capítulo 5	
Discriminación y condición social	37
Introducción	38
Las desigualdades	38
¿Por qué somos socialmente desiguales?	38
Discriminación por origen social	39
Capítulo 6	
Drogas y adicciones	43
Introducción	44
Experimentación, uso, abuso y adicción	44
Drogas y legalidad	45
Drogas legales	45
Drogas ilegales	47
Factores de riesgo y de protección	47
¿Cómo recuperarse de una adicción?	47
Prevención de las adicciones	48
Capítulo 7	
¿Qué es el Capitalismo?	53
Conceptualización	54
Características	54
Orígenes	54
Aparición del capitalismo moderno	55
Mercado, economía y sociedad	57
El valor de las cosas y la oferta y la demanda	58
La acumulación de capital	58
Renta diferencial	60
El comercio internacional del siglo XXI	60
El Imperialismo	61
Capítulo 8	
¿Cómo funciona la economía?	63
Introducción	64
¿Qué son las necesidades?	64
¿Qué son los recursos?	65
¿Qué estudia la economía?	66
El mercado	67
El Estado y su intervención en el mercado	67
El mercado ideal y los otros	68
Mercados de competencia imperfecta	68
Capítulo 9	
¿Qué es y cómo nos afecta la Globalización? 75	
Introducción	75
La ciudadanía global	75
El proceso globalizador	77
¿Hacia un pensamiento global?	77
ALFAOMEGA	
IV Preliminares	
<hr/>	
El sistema neoliberal	78
La transformación ideológica durante los años noventa	78
Consenso de Washington	81
Capítulo 10	
La sociedad del conocimiento	83
La tecnología como motor de cambio social	84
Las fuerzas de cambio que crearon la Sociedad de la Información	84
El paso de la Sociedad de la Información a las Sociedades del Conocimiento	90
Sociedades del Conocimiento, desarrollo y reducción de la pobreza	91
Proyectos	95
Proyecto N° 1: ¡Ponele onda!	99
Proyecto N° 2: Acercándonos a la creación de una ONG	101

Pasada la enumeración de su contenido (integrado por 10 capítulos más la sugerencia para llevar adelante 2 proyectos), se hace una breve definición del término que da nombre al

manual de la asignatura, como así también la mirada multidisciplinaria, avalada por el cuerpo de profesionales que colaboraron en hacerla posible –dando detalles de las competencias de cada uno en la página que se despliega a continuación-.

De esta forma, la oferta editorial informa explícitamente tanto sobre el propósito del manual como así también sobre sus deseos de que su contenido aliente el ejercicio de una ciudadanía en acción, ponderando en un mismo movimiento a su destinatario-receptor-usuario, al mismo tiempo que lo empodera como persona-sujeto-ciudadano.

Ilustración 10. Alfaomega: Introducción a los contenidos

Introducción

Una primera definición, casi de diccionario, entiende a la Ciudadanía como la condición que le reconoce a un individuo derechos políticos y sociales que le permiten participar en la política de un país. Ahora bien, este concepto llano y restringido no contempla todas las dimensiones del sujeto y -por ende- de su ciudadanía. Un sentido más amplio es el que considera el diseño curricular de la materia Construcción de la Ciudadanía y es el que elegimos y al que nos ajustamos en este libro, incorporando, a la definición restringida, el plano social y el relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La obra se divide en diez capítulos, cada uno de los cuales contribuye a uno o a los dos proyectos propuestos en el libro. Los primeros tres nos aproximan al ambiente "Estado y política". Allí, ampliaremos acerca de las instituciones de gobierno, las distintas formas de participación política, la importancia de democracia y las terribles consecuencias de la última dictadura militar.

La segunda parte de la obra aborda otros ambientes que completan el concepto Ciudadanía:

- ¿Qué es la opinión pública? Es un capítulo destinado al estudio de los medios de comunicación masiva, su rol en la formación de la opinión pública y el impacto de ésta en el panorama político. Se encuadra en el ambiente "Comunicación y Tecnologías de la Información".
- "Discriminación y condición social" es la última entrega de la serie de discriminación que se ha trabajado a lo largo de los tres tomos y vincula como la condición social es, también, una categoría de discriminación. Se encuadra en el eje "Identidad y relaciones culturales".
- "Drogas y adicciones" es un capítulo que introduce el tema de las drogas para trabajar desde la prevención y los cuidados en la adolescencia. Se trabaja bajo el ambiente "Salud, Alimentación y Drogas".

La tercera y última parte de la obra, aborda cuatro temas que están estrechamente vinculados unos con otros y que, de forma introductoria, dejan presentado los temas que darán continuidad y profundidad a la Construcción de la Ciudadanía en las materias posteriores como NTIC, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía. Estos temas, imbricados y relacionados entre sí, son: el Capitalismo, la Globalización, la Economía y la Sociedad del Conocimiento.

Esta obra, como el diseño curricular de la materia también lo explícita, no considera al ciudadano aislado. La ciudadanía no se aprende de una forma pasiva, asimilando contenidos sino que se incorpora de una forma activa, leyendo, debatiendo, investigando y trabajando para transformar la realidad.

El abordaje de los diversos ámbitos de la ciudadanía nos llevó a encarar esta obra de forma multidisciplinaria. Hemos convocado, por ello, a gran cantidad de profesionales de diversos áreas, cada uno de los cuales escribió un capítulo con su propia mirada, que no necesariamente está en sintonía con la de otro. Esto hace de este libro una construcción plural que enriquecerá el debate en el aula.

Esperamos que el libro los lleve por un camino interesante y enriquecedor en el que hacia el final del recorrido puedan desarrollar alguno de los proyectos especialmente pensados para aprender la Ciudadanía en acción.

VI Preliminares

Convenciones utilizadas en el texto

- Punto de partida es una sección presente al comienzo de cada capítulo en la que se da inicio al contenido con la reflexión de algún personaje célebre en la materia. Incluye preguntas disparadoras de saberes previos.
- Actividades es una de las secciones más atractivas y distintivas de la obra. En cada capítulo encontrará varias secciones de Actividades con propuestas prácticas que abordan los temas estudiados de forma progresiva.
- Voces es una sección dedicada a aportar reflexiones de personajes célebres o reconocidos en el tema. Allí encontrará fragmentos de obras reconocidas, de discursos, de textos o conferencias de diferentes personajes.
- Ampliemos es un apartado presente en aquellos desarrollos en que el estudiante requerirá de algún concepto o definición adicional para comprender la profundidad del texto.
- Debate es una sección donde se establecen pautas para la reflexión, la discusión, el trabajo en grupo, la producción y la puesta en común. Suelen tratarse temas que propician el debate y la pluralidad de miradas.
- En la nube es un apartado presente en aquellas secciones donde existe alguna actividad que puede ser abordada con acceso a Internet. Se trata de actividades complementarias muy atractivas para trabajar en la web.
- Actividades Multimedia es un apartado donde se invita al estudiante a realizar alguna actividad cuyo material está disponible en alguna plataforma multimedia.
- Actividades de cierre es una sección presente al final de cada capítulo con propuestas prácticas para dar síntesis a los temas estudiados a través de consignas integradoras.
- ¡Atención! Proyecto! es un apartado presente en aquellos temas o actividades que serán útiles para la puesta en marcha de el/los Proyectos de la obra.

Ilustración 11. Estrada: índice (hojas 3), orientaciones

BLOQUE 4	
DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA	
Capítulo 7	
Los derechos humanos	150
La humanidad como sujeto de los derechos humanos	151
El problema del fundamento	152
Orden natural versus consenso público	152
Tradiciones humanitarias del derecho	153
Hitos que transformaron las concepciones de derechos	
En América anglosajona	154
En Francia	154
La influencia de las declaraciones	155
La lucha por los derechos sociales	156
Obligaciones del Estado frente a todas las personas	
El camino del reconocimiento internacional	157
La Declaración Universal de Derechos Humanos	159
Pactos y tratados durante la Guerra Fría	160
La protección internacional de los derechos humanos y el sistema interamericano	161
La Constitución nacional y los tratados internacionales	
Conflictos y dilemas en la realización efectiva de los derechos humanos	162
Las dictaduras de América del Sur	163
Las violaciones a los derechos humanos en la Argentina reciente y actual	163
Páginas polémicas: ¿Matar al que mata?	164
Ficha de recapitulación	166
Actividades finales	167
Capítulo 8	
La discriminación	168
Los prejuicios y los estereotipos	169
¿Cómo se reconoce un estereotipo?	169
El racismo	170
La xenofobia	171
Discriminación por razones de género	172
Políticas para igualar oportunidades	173
La discriminación por motivos de discapacidad	174
Otros tipos de discriminación	175
La obligación de no discriminar	176
La no discriminación y el principio de igualdad	177
El deber de no discriminar y las obligaciones del Estado	
Las políticas antidiscriminatorias del Estado argentino	178
Hacia una cultura de la no discriminación	179
Páginas polémicas: El derecho de no discriminar	180
Ficha de recapitulación	182
Actividades finales	183
La política en la escuela: Formas de discriminación en la escuela	184
Capítulo 9	
La democracia	186
La noción de democracia en la Antigüedad	187
La democracia del siglo xx	188
La democracia luego de la "Gran Guerra"	188
La teoría de las olas democratizadoras	190
Críticas y reflexiones sobre la teoría de Huntington	
Tipos de democracia: directa o representativa	191
Un régimen mixto	192
Democracia formal y/o sustancial	192
Problemas de la democracia contemporánea	
Representación o delegación: nuevas formas de la democracia en América latina	194
Reflexiones sobre la concepción de O'Donnell	195
Los desafíos de la democracia: la justicia y la equidad sociales	
De la democracia política a la democracia económica	196
Régimen, sistema y cultura democráticos	197
Acceso a la información	197
La corrupción como deformación de la democracia	197
Páginas polémicas: ¿Para qué sirve la democracia?	198
Ficha de recapitulación	200
Actividades finales	201
La política en la escuela: La democracia en el aula	202
Actividades de integración	
Bibliografía	206

PARA APROVECHAR ESTE LIBRO

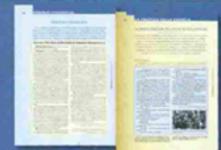
LOS CAPÍTULOS

Presentan y explican los contenidos de la materia con el apoyo de fotografías, ilustraciones, tablas y mapas. En forma complementaria, se presentan textos de especialistas en Ciencias Sociales, además de artículos periodísticos que brindan ejemplos a analizar.



PÁGINAS POLÉMICAS Y LA POLÍTICA EN LA ESCUELA

En la sección Páginas polémicas se propone realizar un análisis de un caso polémico vinculado con el capítulo a partir de fuentes documentales. En La política en la escuela se presentan actividades que relacionan las temáticas del bloque con la escuela a través de materiales ficcionales y no ficcionales.



RECAPITULACIÓN Y ACTIVIDADES

La ficha de recapitulación incluye preguntas de repaso, un glosario que explica los términos resaltados en el capítulo y una sección especial que destaca los protagonistas relevantes. Las actividades finales proponen analizar diferentes fuentes que retoman aspectos centrales de cada capítulo.



LAS ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN

A final de cada bloque, una serie de actividades proponen integrar los temas estudiados en los capítulos a partir de la lectura de diversos tipos de textos que aportan información sobre los contenidos del libro. Por ejemplo, películas, canciones, testimonios y fragmentos de obras literarias.



5.3.4. Índice de Manual Estrada

Seguramente podremos acordar que la propuesta editorial en términos de presentación sería una síntesis que conjuga la formalidad que asume el manual de Alfaomega, la diagramación tradicional que presenta la oferta editorial de Santillana, y la atracción que ejerce la profusión de ilustraciones que difunde desde sus páginas Mandioca.

Descrita en 4 bloques, a la vez que integrada en total por 9 capítulos más un ítem de actividades de integración, la propuesta rescata la impronta de aquellas enciclopedias que en el paso reciente otorgaban a quienes la poseían de un saber de fácil acceso y rápida búsqueda, como así también de un tratamiento visual atractivo. En esta línea cabe destacar la página que informa sobre Cómo aprovechar este libro, como si se tratara de una oferta digna a tener en cuenta por sus bondades al momento de dar respuesta a los interrogantes que se nos planteen.

5.4. Análisis de contenidos

Para los primeros años del siglo XXI, en un país donde se ha profundizado la polarización social, y donde la fragmentación ya no puede ser analizada como un elemento coyuntural sino como un factor estructural de la realidad local, es posible dar cuenta de la existencia y superposición de varios modelos de ciudadanía, marcando correspondencias con diferentes sectores sociales en tanto modelos de diferente y desigual posibilidad de ejercicio como tales. Como hemos resaltado en nuestro capítulo 3, estos “objetos-huella” (Ossenbach, 2010) han generado patrones que han configurado formas colectivas de comunicación intersubjetiva, y formas de relacionarnos con el mundo durante décadas. Es innegable, en este punto, que la realidad social, y por ende las implicancias de ser ciudadano, han evolucionado incorporando nuevas maneras de ser y relacionarse. Sin embargo, ciertas pautas culturales siguen prevaleciendo y siguen existiendo prácticas didácticas, prácticas culturales, contenidos, y agentes educativos que siguen estructurando tanto la escuela como la sociedad.

Al analizar cada uno de los manuales seleccionados para el presente estudio, se tiene la sensación por momentos de estar atrapado en las polémicas que se generaban a finales del siglo XX, cuando el mundo transitaba en pleno el proceso de globalización y la revolución tecnológica. En ellos se pueden encontrar las tensiones que generaron las reformas educativas en nuestro país: por un lado, quienes eran partidarios de hacer pequeñas modificaciones al sistema educativo, mientras que por el otro, estaban los que imaginaban que era posible cambiar la enseñanza de forma radical.

Un sinnúmero de docentes egresa contando con ciertos saberes troncales que los habilita para ejercer cuando se encuentren frente a sus alumnos dentro del espacio áulico. Portador de una cultura culta –en términos de García Canclini (1995)-, el docente acredita su conocimiento profesional a través de un título académico. Sin embargo, los docentes no siempre cuentan con las habilidades y destrezas para sumar, más allá de conocimientos específicos, el empleo de recursos que podemos identificar como productos de la industria cultural: manuales, películas, música, diarios y revistas –en sus formatos analógicos y digitales-, etc. Si bien cualquier docente puede llevar al espacio áulico algunas propuestas del medio comunicacional simplemente por haber tenido contacto desde un consumo doméstico, resulta más que importante la formación del docente de Construcción de Ciudadanía. En este sentido, sería ideal que fuera orientado por quienes hicieron para ello una formación profesional, conociendo sus alcances, potencialidades y limitaciones.

Las ofertas editoriales buscan facilitar la tarea docente dentro del aula. Proponen para ello el consumo de casi todos los recursos mediáticos existentes para llevar a la realidad los

contenidos curriculares propuestos. La palabra escrita cobraría vida a través del contacto con imágenes y sonidos en productos de la industria cultural. A través de la planificación de actividades pedagógicas, se busca alcanzar, por medio de la didáctica, la construcción de conocimientos, generando debates que guíen al docente en su trabajo con los alumnos/as. Lo que se intentará identificar es si esta orientación condiciona la transmisión del conocimiento o si es generadora en la ampliación de saberes socialmente transformadores.

Estos libros tienen, además, la responsabilidad de dotar al alumno/a de aquellas categorías conceptuales que lo constituyan en un ciudadano/a pleno con conocimiento de sus derechos y obligaciones. Pero esta constitución de sujeto se verá en tensión por la existencia –avanzadas casi dos décadas del siglo XXI- de dos realidades contrapuestas: la primera, fundacional, que dio origen a la escuela como institución por excelencia de la Modernidad, y otra, que podría identificarse bajo el nombre de Posmodernidad, que irrumpió para establecerse bajo el imperio de la globalización.

En el análisis comparado entre las cuatro propuestas editoriales se intentará identificar si predominan las ideas homogeneizantes de una institución pensada en sus orígenes como transmisora de conocimientos acumulados, tradiciones, y agente de poder o, por el contrario, se busca acotar la brecha, contemplando la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros –entre los que se cuentan principalmente las nuevas generaciones que concurren a la escuela-. En otros términos, se buscará si se intenta imponer determinadas concepciones de ciudadanía, Estado y poder desde el discurso escolar

El estudio del dispositivo didáctico-pedagógico con fines escolares es un pre-requisito para rastrear las políticas de la verdad que la sustentan de forma manifiesta, poniendo al descubierto lo que dicen de manera latente. Los procesos de constitución de los discursos son la base fundamental desde donde se conforman las instituciones -a través de éstos- y la regulación de las instituciones a los propios discursos, ya que su producción material se hace por medio de disposiciones sociales, políticas y económicas (Cherryholmes, 1999).

Para poder llevar adelante su misión, las editoriales se van a valer de múltiples signos, tanto verbales como no verbales, a través de los cuales construirán una realidad. Precisamente, en el orden discursivo que postule cada editorial, en la materialidad de sus manuales, se irá definiendo la relación entre la lógica de la escuela y su articulación con la sociedad. Es decir, cada editorial apelará a sus propias estrategias sobre lo que debe ser dicho/callado, asociado a un entramado histórico, con la (re)construcción del sujeto como agente de (trans)formación. En el análisis de su producción se pondrá en evidencia qué es lo

que dicen realmente de su poder-saber y su régimen de verdad, en términos de Foucault (2003).

Para cumplir con nuestro propósito, en este punto, se abordará en especial el tratamiento que cada editorial hace sobre dos conceptos que se consideran pilares para llevar adelante una verdadera práctica ciudadana: el Estado y el poder. En ellos se pondrá en evidencia la intencionalidad que orienta el material de lectura de la asignatura: si busca legitimar la reproducción de las relaciones de producción existentes, o si, por el contrario, hace una apuesta por el cambio, brindando para ello las herramientas que promuevan el ejercicio de un pensamiento crítico con vistas a la transformación social. Se trata de abordar los manuales bajo una mirada interdisciplinaria explorando los contenidos ideológicos de los textos a través de sus estructuras léxicas, sintácticas y semánticas.

A partir de un conjunto explícito de interrogantes y problemas, el investigador rastrea la continuidad, los matices, las diferencias con las que se responde a ellos. Los hallazgos no remiten a series estadísticas sino a tramas argumentales en las que se expresan contenidos ideológicos de los textos. Hemos mencionado con anterioridad que los libros de texto son “un soporte curricular a través del cual se vehiculiza la vulgata escolar, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir” (Escolano Benito, 2009). Pero además, el libro de texto es el fiel reflejo de la sociedad que lo produce. Por lo tanto, las concepciones y representaciones que nos traen no son más que el reflejo de su propio contexto social. Por lo tanto, optamos por leer los textos a lo largo de un conjunto de categorías, las que no fueron reconocidas e identificadas de manera aislada sino bajo el entramado de las configuraciones que ellas fueron construyendo, es decir, que la presencia simultánea o su ausencia hicieron posible el acceso a la significación profunda.

El corpus seleccionado para el análisis propuesto cumple las condiciones de ser homogéneo en la sustancia (constituido por un solo tipo de documentos –manuales escolares que traten sobre la materia Ciudadanía-) y en el tiempo (coincidir con un estado del sistema, un corte histórico y eliminar al máximo los elementos diacrónicos).

A pesar de la existencia de una cultura dominante vehiculizada por la globalización, se hace necesario deconstruir la ideología que subyace el discurso escolar, tratando de no incurrir en la trampa de considerar que redefiniendo los conceptos se puede superar el sometimiento que ejerce el lenguaje sobre la construcción de la realidad.

5.4.1. Política, Estado, y poder en el manual de Santillana

A lo largo de todo el manual puede rastrearse –en tanto verdadero dispositivo escolar– todo un material digno de ser indagado por sus profundas significaciones. En cuanto a la estructura del manual, todos los capítulos comienzan a partir del siguiente título: “Punto de partida”. Algunas de las preguntas que podrían plantearse serían quién/es marca/n el lugar del comienzo, si sólo el que sabe de antemano el camino puede llevarnos a la meta, si existen otros caminos, o el elegido es el único legitimado. No es contradictorio entonces que este manual, que dice responder a los contenidos curriculares de una asignatura -que lleva por nombre “Política y Ciudadanía”- se presente como producto cerrado cuando en realidad de lo que se trata es de conocer las condiciones y criterios para entender y comprender el proceso que abre la idea misma que habilita la palabra “política”. Parafraseando a Tenti Fanfani (2000), en principio se lleva a la práctica un enfoque sólo disciplinario, tomando al estudiante como un sujeto, en su doble dimensión: sujeto como persona y sujeto en tanto atado, ligado a las instituciones.

Durante el desarrollo de los capítulos 3. El Estado y la nación, 4. El Estado argentino y 5. El Estado y los regímenes políticos, Santillana aplica sobre las palabras que considera claves en el texto el uso de negritas, al igual que en cada capítulo del manual. Algunas que destacamos en este apartado con este recurso son: “impartir normas”, “obedecer”, “autoridad del gobierno es válida”, “personas cumplen las leyes”, “Estado moderno”, “ser soberano”, “estructura material del estado o aparato del Estado”-, incorporando incluso una reflexión del filósofo marxista Luis Althusser, en “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en el cual se considera explícitamente que la escuela es un “aparato ideológico del Estado”, al igual que la familia.

Luego, se realiza una taxonomía de los tipos de Estado, definiendo al Estado liberal, el Estado de Bienestar, el Estado neoliberal, y el Estado en tiempos de globalización, para a continuación hacer un planteamiento de diferentes teorías del Estado, y recorrer distintos modelos de Estado desde una perspectiva histórica, contrastando por ejemplo el estado incaico con el estado plurinacional de Bolivia, o el Estado soviético con el fascismo corporativista. Cuando aborda la conformación del Estado argentino, vuelve a prevalecer una orientación hacia el sentido de un Estado moderno -en tanto organización de una Nación que controla y vigila a sus habitantes para otorgarles un reconocimiento sobre quiénes pertenecen o no a ella-. De hecho, ésta es una definición legitimada en tiempos donde el paradigma vigente en el siglo XX era el de la modernidad. Ahora bien, en un sentido amplio, un discurso

en este tono comunicacional puede ser interpretado, ya avanzado el siglo XXI, como excluyente, no inclusivo, y hasta discriminatorio.

Es interesante para el presente análisis advertir que en Santillana todas las referencias al poder aparecen resaltadas en párrafos donde el concepto se muestra como naturalizado, aceptado, en un registro neutral, desprovisto de toda carga ideológica. Curiosamente la palabra ideología no aparece escrita en todo el capítulo a pesar de que el apartado se llama Poder político. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se asume como una visión restringida, acotada a su condición jurídica, la que no basta para fortalecer la democracia, tomar parte activa en los asuntos públicos y combatir el autoritarismo, la violencia del Estado y las violaciones a los derechos humanos.

En las subsiguientes páginas se completa el capítulo con la evolución del concepto en torno al poder político, donde aparecen mencionados otros actores sociales que despliegan de diferentes maneras su capacidad para intervenir activamente en la sociedad. Hay implícita una jerarquización al interior de la categoría poder, al seleccionar como filósofos introductores del tema “poder político” a Maquiavelo y Thomas Hobbes, cuya visión del poder está marcadamente impregnada por cierto extremismo. Ya en el capítulo 1 del manual, donde se introduce el término política, planteado acertadamente con interrogantes, además de abreviar de la mirada de estos filósofos, también se enmarca en lo que sería el pensamiento occidental, pues se remite a los sofistas y filósofos griegos (Platón, Aristóteles) e introduce la visión marxista con Marx y Engels.

Independientemente de la perspectiva clásica del poder, la decisión de esta presentación parece ser, en términos didácticos, reduccionista. No es la parcialidad de la conceptualización sino la fragmentación de un tema/categoría compleja que aquí se presenta desvinculado de otras temáticas que se presentan inmediatamente después, (derechos humanos, esclavitud, diversidad cultural, colectivos discriminados, etc.), escindiendo las diferentes formas de constituir poder, invisibilizando las formas simbólicas, abstractas, en las que se ejerce e incluso se naturaliza. Es entendible que en el lenguaje visual la idea de poder-autoritarismo se relacione con la obra de Maquiavelo y Hobbes, pero en términos rigurosos, las desigualdades, el patriarcado y el punitivismo podrían anclarse más fácilmente como organizador previo de lo que es el ejercicio del poder actualmente en el plano social.

En todas las obras, las ilustraciones tienen una presencia muy importante que trasciende más allá de acompañar al texto; su selección, en un caso, puede acotar los sentidos mientras que, en otros, puede multiplicarlos. Es sabido que la condición que define a toda imagen es la de ser polisémica, es decir que por sus propias características puede abrirse a

muchos sentidos, pues por sí sola tiene la capacidad de subvertir el orden. De ahí la necesidad permanente de estar acompañada de un texto que ancle uno sólo de aquellos sentidos posibles. En el caso de Santillana, las imágenes seleccionadas por la editorial multiplican la presencia humana, como en toda la obra. Pero en estos capítulos, paradójicamente, no lo hace para mostrar todas las posibles actividades que puede desarrollar cualquier habitante dentro de un territorio delimitado por fronteras, por tanto ciudadano/a de un Estado-Nación. En casi todas ellas aparece el Estado ligado a su autoridad (granaderos marchando en la Casa Rosada, un control policial, mandatarios, guerras, marchas de protesta, traspaso de poder, Conquista del Desierto, y hasta la presentación del lema de la dictadura “Achicar el Estado es agrandar la Nación”).

Si tenemos en cuenta, como hemos dicho anteriormente, que muchos de estos materiales son concebidos como el ofrecimiento de una experiencia vicaria (Kaplun, 2016), es decir para el aprendizaje, llama a la reflexión que en un libro con fines educativos sobre un público adolescente, próximo a asumir la categoría de joven-adulto, le sea sólo señalado su deber y no los derechos adquiridos y garantizados por la Constitución Nacional y el reconocimiento de nuestro Estado en la adhesión de pactos y acuerdos internacionales al respecto. En todo caso, la noción de participación ciudadana queda desdibujada a lo largo de todos los capítulos destinados a desarrollar la concepción y tipos de Estado. En el abordaje de Santillana, la norma emerge sustentada desde el manual por una mirada adultocrática que se combina con una manera de pensar la autoridad rígida, sin posibilidades de ser cuestionada, que pareciera orientarse más al sostenimiento de la jerarquía que a explorar maneras diferentes de respaldarla.

5.4.2. Política, Estado y poder en el Manual de Estación Mandioca

En principio, cabe consignar que el desarrollo temático de este manual parece evitar siquiera la mención de los conceptos y palabras bajo análisis. Y es que su contenido difiere bastante del de los manuales tradicionales –Santillana y Estrada-, presentando una estructura en bloques y capítulos donde se percibe la intención de acercarse, aproximarse a los intereses de los lectores, y en donde prevalecen tópicos inusuales para un Manual de Ciudadanía como son: “Comportamiento animal y conducta humana”, “Un caso puntual: Millennials” o “La fealdad como categoría estética”. En todo su desarrollo el tono discursivo es filosófico (está plagado de referencias de filósofos escritores como Jean Paul Sartre, John Stuart Mill), aunque bastante híbrido, a partir de la omnipresencia de recursos web y secciones fijas de

“Actividades y Opiniones encontradas”, que en muchos casos se superponen y perturban una lectura fluida.

La única referencia al Estado en este manual se incluye en el capítulo 2: “Derechos económicos, sociales y culturales”, donde se advierte que:

para poder gozar de nuestra libertad, los seres humanos debemos vivir en un contexto democrático. Pero no alcanza con la protección ante la interferencia y la coacción arbitraria del Estado. Es fundamental, además, contar con condiciones sociales y económicas que permitan desarrollar nuestros proyectos de vida. El Estado, a través de la Constitución Nacional, reconoce los DESC (derechos económicos, sociales y culturales), y establece los modos de velar por su cumplimiento. (Estación Mandioca, 2018).

Puede interpretarse esta visión del Estado como negativa, toda vez que se le atribuye interferir y ejercer coacción arbitraria de antemano, por lo cual el individuo debería sostener una postura defensiva, más bien agresiva, hacia lo estatal.

En el mismo bloque y capítulo, se registra la primera mención de los términos poder y política, los que aparecen en conjunción, al postularse la definición de los derechos políticos:

Corresponden a los ciudadanos con el fin de conformar los gobiernos y tomar las decisiones públicas. Se refieren a la participación de los ciudadanos en el ejercicio del poder político. Entre ellos se encuentran el derecho al sufragio, a postularse para cargos electivos y ser elegido, a acceder a la información pública, a manifestar ideas y protestar, a asociarse a partidos políticos y organizaciones sociales, a controlar los actos de gobierno, etc. (Estación Mandioca, 2018).

También se hace referencia a las políticas públicas relacionadas con los diferentes derechos y temas que se abordan a lo largo del manual, pero jamás se hace referencia a la acción política, a la construcción política a través de la participación ciudadana, más allá del acto del sufragio.

Sí aparece en forma sesgada la cuestión del poder, a través de la siguiente frase de Bourdieu, que se pide a los estudiantes que debatan, en el marco práctico del capítulo 4, Culturas Juveniles:

En la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de poner límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar (Estación Mandioca, 2018).

Acá sí se estarían contemplando ciertas formas de ejercicio del poder en torno al patriarcado, la distribución del ingreso, cuestiones y conflictos etarios, que pueden oscilar desde un simple acto de discriminación a prácticas delictivas que, en muchos casos, se ejercen desde esferas estatales. En todo caso, predomina en las citas y en la sección “Opiniones encontradas” una fuente o recurso amigable con el lector, que empatiza sobre

todo con su condición, que se puede considerar desfavorecida, como por ejemplo en el siguiente fragmento del capítulo Culturas juveniles. En él aparecen “Formas políticas de desencanto”:

(...) muchos procesos han impactado en los mundos juveniles; la mayoría, por desgracia, de manera negativa: más pobreza, más desempleo y más expulsión de los procesos de institucionalización, lo que significa que también crece el número de jóvenes ‘desafiliados’, ‘informalizados’, en un sistema que los precariza tanto material como simbólicamente. (Reguillo, 2012 en Estación Mandioca, 2018).

En efecto, posteriormente, en el capítulo dedicado a la juventud, se exponen las representaciones de los jóvenes en la política, y se dedica un apartado a los jóvenes y la política hoy. Allí se intenta representar a los jóvenes en forma activa, mencionando hitos de las luchas políticas que tuvieron una amplia participación estudiantil como el Mayo Francés, en el ámbito internacional, y el Cordobazo, en el plano local. En relación a la participación en política de los jóvenes en la contemporaneidad, se rescata que ya no se circunscribe a agrupaciones partidarias o institucionales, sino que se materializa en “formas de participación más ligadas a la emotividad, al deseo, a la experiencia de un tiempo presente”. Asimismo, dando cuenta de la ley que habilitó el voto a partir de los 16 años, se destaca que a través de sus acciones, los jóvenes suelen cuestionar los valores establecidos, interpelando a instituciones como el Estado, la escuela, el mercado, los partidos políticos y las instancias de gobierno. Por ello, se observa que “los jóvenes de hoy se organizan de forma autogestiva –donde la responsabilidad es del colectivo, ya no de un grupo de adultos de una institución formal-, apelando siempre a correrse de todo tipo de autoritarismo”.

De cualquier modo, teniendo en cuenta que esta visión de los lectores es bastante idealizada. La importancia del manual seleccionado radica en la forma particular de dar cuenta de nuestra civilidad democrática en cuanto a que viene transitando desde hace pocas décadas una sucesión ininterrumpida en el tiempo, fruto de toda una historia signada casi siempre por etapas conflictivas, y donde el ejercicio del Estado estuvo más abocado a controlar y vigilar a sus ciudadanos –tanto dentro como fuera de la ley- que a servir de plataforma para garantizar la plenitud de sus derechos dentro de un marco legítimo para con sus obligaciones. Es un crudo retrato de una idea –la del Estado- que suele confundirse muchas veces con la Nación misma.

Las diferencias y similitudes que se suceden dentro de un mismo discurso son, en sí mismas, muestra y prueba a la vez de la tensión existente –por momentos paradójica- entre el ser y el hacer. A modo de presentación, el tema de la ciudadanía es abordado con palabras que invitan al potencial lector –en virtud de su condición de novel ciudadano- a una guía y

orientación para que éste pueda apropiarse legítimamente de herramientas y recursos a fin de ejercer su soberano rol dentro de una sociedad en permanente construcción. Hemos dicho con anterioridad que los libros de texto son “objetos materiales y/o culturales” que funcionan como medios para la apropiación cultural (Kaufmann, 2002), cuestión que se transmite de manera bien marcada en este texto.

Más allá de lo variopinto de los datos volcados en sus páginas como a las citas de autoridad que buscan validar una posición asumida previamente al análisis –aunque no declarada-, se advierte cierta marginalidad en los resultados mostrados que dan cuenta de una reflexión periférica frente a otros manuales de un mismo tenor. Otro factor presente en la narrativa discursiva del manual de Estación Mandioca es la peculiar mentalidad divisoria que parece reiterarse sobre cada definición: mitologías de la exclusión, ficciones orientadoras, categorías más literarias o artísticas que académicas que suelen ser los nombres asignados a tal empresa. Para ello, sus autores proponen superar dicha instancia, suspender voluntariamente por un momento su juicio crítico para adentrarse a una lectura donde sea posible entender primero, para comprender el rol del ciudadano dentro de un país tan propio como ajeno. Pero ello, advierte el editor, será solo posible si el potencial lector se permite interpretar tanto lo explícito en el texto como lo eludido en el discurso, de manera de hacer asequible lo mediado por la tecnología de la palabra y de la imagen. Como hemos expresado más arriba, si el currículum es una especie de “ley” en la escuela que establece contenidos y habilidades preconcebidas, hay que tener en cuenta que la relación entre esa “ley” y la práctica tiene una concreción histórica y política específica (Stenhouse, 2003). Aunque en el caso de Estación Mandioca la intención de acercarse al mundo actual es claramente más marcada, dependerá de muchos factores en qué medida los alumnos podrán apropiarse de dichos contenidos. Dice Stenhouse que el verdadero lugar de transformación curricular es el aula y no el diseño escrito. Esta publicación claramente aboga por esta premisa.

A raíz de esto, podemos decir que los textos elaborados por la editorial Estación Mandioca, a diferencia de los de Santillana, se presentan como una instancia más identificada con el Siglo XXI, frente a la oferta editorial analizada anteriormente. Se trata de una propuesta que marca un camino para los adolescentes que aprenden, el de pasar “de habitantes a ciudadanos”, donde se transita –entretenido-, en busca del conocimiento. Esa es la idea que parece transmitir Estación Mandioca en cada capítulo, la de avanzar juntos, y no ya como personas en su rol de estudiantes sino como ciudadanos/as. Retomando a Tenti Fanfani (2000), aquí vemos plasmada con éxito la inclusión, desde un currículum manifiesto con contenidos orientados a la formación ciudadana de los alumnos.

Los contenidos culturales trabajados por la editorial Estación Mandioca traducen un esfuerzo significativo por ser innovadores y dar con aquellas obras –literarias o cinematográficas- con las que los alumnos/as puedan ver reflejados los temas tratados en la currícula, contemplando la posibilidad de disentir en vez de buscar la uniformidad de pensamiento. Cabe aclarar de todos modos, respecto de las fuentes utilizadas, que prevalecen títulos o autores estadounidenses o europeos –sobre todo en las películas cuya visión se propone-, y que la mayor parte de las entrevistas (una al ex CEO de Mercado Libre, personaje estrechamente ligado al ejercicio del poder público en el período 2015-2019), están extraídas de medios como La Nación e Infobae, que en sí mismos representan un recorte ideológico de la realidad que viven los jóvenes, pues pertenecen al conglomerado de medios hegemónicos en el país. En todo caso, se trata de dialogar con adversarios con quienes se comparte una lealtad común hacia ciertos principios, pero con los cuales se puede tener interpretaciones diferentes sobre los caminos a seguir. Estas son reflexiones que brindan herramientas para pensar el análisis sobre la manera en la cual se despliegan en la actualidad los vínculos entre pares.

A través de una didáctica de la ciudadanía original y abierta, se propone que el arte, la literatura, y el cine son recursos ideales para llevar los sueños y las esperanzas de las nuevas generaciones, en lo que puede ser la pedagogía de las imágenes (Gamarnik, 2003). Hay que considerar que el paradigma de enseñanza-aprendizaje ha cambiado considerablemente a partir del uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de los alumnos y de los profesores. Por ello resulta necesario revisar algunas líneas metodológicas para mejorar la práctica y plantear alternativas a la enseñanza tradicional y expositiva. En este sentido, la innovación tiene como fundamento la aparición de tecnologías que propician la edición de fragmentos y la selección de recortes de imágenes para ser vistas durante la clase.

5.4.3. Política, Estado y poder en el Manual Alfaomega

En principio, sobre la estructura del manual, se emplean determinadas convenciones que van configurando cada capítulo, y que presentan los temas de un modo que busca generar interrogantes, en un enfoque que culmina con dos proyectos a realizar, por lo que el manual se podría enmarcar en una didáctica de aprendizaje basado en proyectos. Sin embargo, cuando uno llega al final del libro –el más flaco, en cuanto a sus contenidos- y se leen las propuestas de proyectos, se observa cierta ambigüedad e inarticulación en su planteamiento. El primero es un proyecto de producción de un programa radial a partir de los conceptos

sobre Construcción de Ciudadanía vertidos a lo largo del manual, que son (obsérvese que en casi ninguno se mencionan explícitamente los conceptos clave para la asignatura que se pretende analizar): 1. Instituciones de gobierno, 2. Otras formas de participación, 3. ¿Qué pasó durante la dictadura?, 4. ¿Qué es la opinión pública?, 5. Discriminación y condición social, 6. Drogas y adicciones, 7. ¿Qué es el Capitalismo?, 8. ¿Cómo funciona la economía?, 9. ¿Qué es y cómo nos afecta la Globalización?, 10. La sociedad del conocimiento. En efecto, aunque los capítulos se titulen con preguntas o se formulen en forma genérica, en todos subyace un rol ejercido por el Estado, con implicancias para la política y las relaciones de poder en una sociedad.

Ahora bien, en la presentación del proyecto, que más parece una imploración, “¡Ponéle onda!”, dirigiéndose al público joven en su código lingüístico, en ninguna de las etapas contempladas –diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y comunicación- se da el menor indicio de cómo emprender la actividad o el proyecto, excepto por un link de Internet y el planteamiento de varios interrogantes y vagas consignas que ni siquiera se vinculan con los contenidos desarrollados a lo largo del manual. En síntesis, se observa que se trata de un proyecto poco claro e inasequible, además de carecer de relación o vinculación con la construcción de ciudadanía, más allá de una actividad de entretenimiento pasajera. En efecto, no se trata de un proyecto original ni innovador, pues abundan los programas y proyectos de programas de radio, sobre todo en el área de educación primaria, habiendo incluso varios programas conducidos por alumnos de escuelas.

Por su parte, en cuanto al segundo proyecto, “Acercándonos a la creación de una ONG”, se trata de una propuesta de simulación de generación de una ONG que aborde problemas de la comunidad educativa. Al igual que en el caso anterior, acá los lineamientos para la apertura y puesta en marcha de una ONG son difusos y relativos. Se asume a las ONGs como una modalidad auténtica y apropiada de participación ciudadana, y la caracterizan como un movimiento social más, soslayando las críticas y cuestionamientos que se han planteado al denominado Tercer Sector, sobre todo que muchas ONGs, financiadas en el extranjero, hacen lobby por intereses foráneos que suelen defender ante las instituciones judiciales.

Paralelamente a la reducción del rol estatal conforme a la doctrina neoliberal predominante en el mundo globalizado y a la inoperancia de los partidos políticos como intermediarios de las demandas ciudadanas, la dinamización de la sociedad civil ha ido en aumento en búsqueda de la promoción de sus derechos y sus intereses a través de nuevos sujetos, tales como los movimientos sociales, asociaciones, redes sociales y ONG’s. En los

últimos años el alcance y la influencia de estas organizaciones ha crecido notablemente a medida que se desvanecía la confianza en la capacidad del Estado y de los mercados de administrar por sí solos los serios desafíos actuales ligados al bienestar social, el desarrollo, la protección del medioambiente, y la participación ciudadana. De hecho, a principios de siglo hubo una verdadera revolución asociativa global, a medida que los ciudadanos se reunían en grupos privados sin fines de lucro (Roitter y Bombal González, 2000).

En todo caso, el proyecto de crear una ONG es impreciso e insustentable, ya que como actor político el onegéismo ha perdido peso e importancia en los últimos años, a la vez que la propuesta carece de fundamentos y soporte para su efectiva realización. Desde nuestra perspectiva, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) tiene otras implicancias y debe ser acorde con un proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, los proyectos que propone la editorial Alfaomega lejos están de encuadrarse en esta definición:

Método sistemático de enseñanza, que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos esenciales y habilidades edificantes, en un proceso de indagación extendido e influenciado por ellos mismos en torno a problemas auténticos, a través de la elaboración de productos y ejecución de tareas cuidadosamente diseñados (Yazyi, 2011: 10).

Ravitz et al. (2012) analizan distintas dimensiones del aprendizaje basado en proyectos. Sostienen en primer lugar que busca desarrollar habilidades más allá del contenido académico. Las habilidades más frecuentes vinculadas a esta estrategia son la capacidad de trabajo en equipo, la presentación y gestión de los resultados, y todo aquello relacionado con el uso de TICs y las competencias de aprendizaje del siglo XXI. A su vez, consideran que es un medio para facilitar el aprendizaje personalizado y suscitar mayor interés y motivación en los estudiantes. Igualmente, cuando es llevado adelante de manera apropiada, produce mejoras en el aprendizaje de contenidos, conciencia cívica y comprensión entre culturas, lo cual revela que es una herramienta didáctica valorable, y que bien implementada está acorde con las asignaturas para la formación de la ciudadanía.

Los tipos de producto que se elaboran en los proyectos, poniendo en juego las habilidades y actividades descriptas, son: elaboración de un producto escrito para compartir con el resto de los estudiantes, elaborar un artículo de investigación y producir creaciones o ejecuciones artísticas (piezas de música, arte, teatro, videos, etc.) y/o científicas. A pesar de sus beneficios y atributos positivos, se ha planteado que el aprendizaje basado en proyectos es de difícil implementación, particularmente en el nivel secundario, donde ni los docentes ni los estudiantes cuentan con la preparación y las habilidades requeridas –de gestión de proyectos- para incorporarlo exitosamente al currículum (Yazyi, 2011).

La palabra política se introduce en el título “La política en acción”, en la sección de actividades del capítulo 1. Instituciones de gobiernos. Allí, se plantea que una de las formas más interesantes para entender las dinámicas de gobierno y los procesos gubernamentales es verlo en acción, para lo cual recomiendan dos series de TV y 2 películas estadounidenses y una película británica, para retratar dónde y cómo “se cocina la política”, ya sea en un sistema presidencialista o parlamentario. El hecho de escoger y recurrir a films extranjeros refleja precisamente una relación de subordinación, a nivel geopolítico y cultural, a las formas de hacer política en las democracias estadounidense y británica.

Asimismo, y siempre en la sección de Actividades, se propone a los estudiantes comenzar una carrera legislativa, siempre en el plano de la simulación, comenzando por indagar los requisitos para postularse a diputado y senador, y los reglamentos de las respectivas cámaras legislativas. El desafío consiste en presentar un proyecto de ley sobre alguna temática abordada en el capítulo, y mencionar la Comisión en la cual debe ser presentado el mismo. Asimismo, se solicita indagar en la Constitución Nacional dos cuestiones puntuales, sobre el ejercicio de la política y el poder, como ejemplos de mayoría solicitados por el texto constitucional, y el camino que puede seguir el proyecto hasta ser promulgado en ley ante las posibilidades de rechazo, modificación, aprobación, etc. Esta actividad parece más afín al enfoque propuesto en “La política en acción”, y parece mejor construida que la anterior y relacionada con el Ejercicio de Ciudadanía en Argentina.

En cuanto a la noción de Estado, más allá de la referencia a la conformación del Estado argentino en el capítulo 1. Instituciones de Gobierno, la siguiente mención sobre el concepto se presenta en el capítulo 7. ¿Qué es el Capitalismo?, al plantear la estrecha relación de éste con el mercantilismo y el surgimiento de los Estados-Nación, en los cuales se fue organizando un nuevo sistema económico que alcanzó su máximo desarrollo con la Revolución Industrial, sobre todo en Inglaterra y Francia. Esta primera fase del capitalismo culmina, en palabras del mismo manual, por las mismas condiciones infrahumanas en que desarrollaba sus tareas la clase trabajadora: “explotación infantil, jornadas laborales de 16 y 18 horas, insalubridad y falta de seguridad”, dando lugar a las corrientes críticas del sistema, encabezadas por el marxismo. Se desprende del abordaje utilizado para contestar al interrogante que encabeza el capítulo, que el capitalismo persiste como sistema aplicado por los Estados contemporáneos, en las políticas públicas de gobiernos que aplican la doctrina neoliberal, limpiada éticamente por el sancionamiento de una ley antimonopólica en Estados Unidos, por lo cual el “libre comercio” continúa imperando.

Precisamente, la idea de Estado –o más bien de su rol en la economía-, vuelve a formularse en el capítulo 8, “¿Cómo funciona la economía?”, donde uno de sus apartados se titula: “El Estado y su intervención en el mercado”. Allí, ya en la primera oración, el capítulo dice que el Estado –mediante las acciones del Ministerio de Economía-, tiene entre sus principales responsabilidades “implementar medidas que tiendan a que los habitantes de su país no caigan en la pobreza”. Sin recaer en el análisis de indicadores que dan cuenta que Argentina viene atravesando problemas de pobreza graves, sobre todo en los últimos seis años, al menos en esta ocasión, subyace a la precedente postulación que el Estado debe intervenir activamente en los mercados, sobre todo para controlar los precios de la canasta básica alimentaria, y lograr la apertura de puestos de trabajo en el sector privado, siendo dos vías para morigerar el impacto de la inflación en el aumento de la pobreza.

En todo caso, en Argentina siempre rigió el sistema capitalista, con períodos en que se promovió una mayor o menor intervención del Estado en los mercados, y en la marcha de la economía, con matices sobre las alianzas estratégicas y vaivenes en las políticas públicas, y en la acción de gobierno concreta, sustentada en muchos casos por líderes con extracción ideológica antagónica, que simplificando, en torno al rol del Estado en la economía, se puede sintetizar en intervencionistas versus libremercaderistas. En uno y otro caso, a través del ejercicio del poder, aplicaron las políticas públicas prescriptas por el sistema al cual adhieren –un capitalismo social de mercado versus un capitalismo más extremo, que aboga casi por la desaparición del Estado-.

Respecto de la idea de poder, se la asocia primordialmente a la noción de gobierno, que es introducida desde la perspectiva weberiana, en contraste con la visión marxista, adjudicándole a la primera un mayor asentamiento en el plano de la política. Por otro lado, la idea de poder se expone a través de la característica principal del sistema republicano, que es la división de poderes, tal como la formuló Montesquieu en el advenimiento de la Modernidad. Por su parte, la formación del Estado argentino es vista como un proceso largo y violento, con muchos golpes y enfrentamientos a lo largo de la historia.

En líneas generales, en su uniformidad y homogeneidad de recursos, el manual parece plantear que Argentina es un país donde se percibe la realidad como un simulacro, el ejercicio de la ciudadanía se vive más como una ficción civil –no social- que se lleva a la práctica cada dos años (sufragio general cada cuatro años y cada dos para renovar bancas parlamentarias) frente a una contraparte, la de ciudadanos como consumidores individuales –no colectivos-, que se ejerce permanente y cotidianamente, naturalizada como la única opción posible dentro de un sistema que coarta la posibilidad de cambio social. Este aspecto es, quizás, un buen

punto para la reflexión sobre las conclusiones de De Alba (1998) que hemos desarrollado más arriba, quien dice que los debates y posturas que se dan en los manuales representan una selección subjetiva de ciertos colectivos dominantes. Esto expresa entonces el carácter social y político del problema curricular por el cual no todos aprenden todo, ni todos aprenden lo mismo, a pesar del espacio común teórico y práctico que habitan.

Lo que resulta más interesante para el análisis propuesto aquí es la capacidad argumentativa –en términos retóricos- de la propuesta editorial para dar cuenta a priori de una realidad común aunque se perciba que cada uno de ellos esté haciendo referencia retóricamente tanto a diferentes problemáticas como a distintos asuntos que suponen de interés de los jóvenes. Estos presupuestos habilitarán seguramente posibles conjeturas que hablarán, tal vez paradójicamente, en diferentes lenguajes para remitir hipotéticamente a un espacio común: la construcción y ejercicio de una identidad ciudadana, donde el consenso deseable para toda nación sea para el caso argentino siempre una excepción al momento de ponerse en acto.

5.4.4. Política, Estado y poder en el Manual de Estrada

Existe una sensación, luego de leer este manual, de estar caminando en círculos. Es decir, se describen los temas bastante más largamente que en el resto de los manuales desde un punto de partida que es similar al fin. Se presenta así la idea de ciclos más que de un acontecer, de un devenir, donde frente a la imposibilidad de hacer sólo queda el pensar.

Respondiendo al título del espacio curricular en Pcia. de Bs. As., Política y Ciudadanía, el manual de Estrada es el único que le dedica un bloque y un capítulo a la Política, correspondiendo el otro capítulo al concepto de Poder. En principio, se advierte que sus contenidos se ajustan más a lo esperable y formal en los manuales contemporáneos relacionados con la formación cívica en la escuela secundaria. De hecho, éste es el manual que aborda los conceptos en forma más exhaustiva, incluido el de ciudadanía y la participación política, los derechos humanos, la democracia y la discriminación.

Al abordar la política desde un interrogante, se genera el marco para desarrollar un concepto que presenta diversos aspectos y dimensiones que deben ser tenidos en consideración. Si bien de una manera simplificada la define como “el ejercicio del poder para la resolución de conflictos de intereses entre diferentes sectores o miembros de una sociedad” ampliando su perspectiva, se postula, luego, que la búsqueda de criterios comunes para tomar decisiones dio origen a prácticas de presentación y deliberación de posturas contrapuestas, la búsqueda de consensos, y la adopción de mecanismos para decidir colectivamente. A todas

estás prácticas aludía inicialmente el término griego politiké, que es el “arte de la política”. En sentido amplio, se concibe a la política desde la perspectiva de compartir la vida en común, aceptando que abarca todas las relaciones sociales.

Profundizando en los significados e implicancias que se le confiere a lo político en el manual de Estrada, se trata también a la política como profesión, al ser humano como sujeto político, y cómo opera el lenguaje en la construcción de la política. Se adhiere a la noción de política como encuentro y diálogo en la diferencia, tal como la concebía la filósofa alemana Hannah Arendt, caracterizándose también a la política como posibilidad de creación y recreación. En su definición más sencilla, es decir, entendida como medio para la resolución de conflictos, se postula que su objetivo es propender al bien común. Asimismo, se aborda la política como lucha, las características de su dimensión agonial, y la política como programa de acción. El enfoque del manual es exhaustivo hasta imponer diferentes visiones sobre la cultura política y su vinculación con la ética. En las actividades se promueve que los jóvenes lectores desarrollen su concepción sobre actitudes y concepciones de la política que ellos registran entre sus pares, y se ejercita el análisis del discurso político a través de dos fragmentos de discursos de mandatarios progresistas de Sudamérica como Evo Morales en Bolivia y Lula da Silva en Brasil. Con ello, sutilmente se deslinda la visión política, al menos de América Latina, que sostienen los autores del manual.

En el manual de Estrada, aquellas palabras que se consideran importantes para configurar la noción de poder aparecen en los márgenes, dentro de recuadros y con otro color, y desarrollando el concepto hasta abordar el poder en la Escuela, y el debate sobre la despenalización del aborto en Argentina, cuando aún no había sido tratado en el congreso. Durante el desarrollo del capítulo, es posible encontrar la primera definición que se da sobre el poder, donde se entiende que su sólo ejercicio implica, como pre-condición, una relación desigual. “Hay que leer el mundo -sostiene Paulo Freire- como si fuera un texto, sustrayéndose al poder y al dominio, a la opresión puesto que: allí donde hay poder, no hay comunidad. Allí donde hay poder, no hay amor, responsabilidad, compasión, simpatía. Allí donde hay poder, no hay esperanza.” (1985: 15).

En cuanto a la noción de Estado, ya desde la bajada del capítulo que se le dedica al concepto, se define como “una forma de organización política producto de relaciones de poder de grupos sociales a lo largo del tiempo. El Estado no surge en forma natural o espontánea, su conformación y características están ligados a factores históricos, políticos, económicos y culturales”. Desde un abordaje histórico, que se remonta al feudalismo para desembocar en el surgimiento de los Estados modernos, se contempla la visión weberiana del

Estado, que le otorga como rasgo definitorio “el ejercicio de la violencia legítima, como fundamento de la lógica de su presencia y actuación”. Se lo relaciona, en forma explícita, con el ejercicio del poder.

El manual se detiene en los pensadores de las teorías contractualistas del Estado, quienes coinciden en establecer el origen y el fundamento del Estado y la sociedad civil (o política), desde un abordaje racional, legitimador del orden social. Seguidamente, al igual que en el resto de los manuales, se focaliza el proceso de configuración del Estado en Argentina, que en ciertos puntos, como se planteó precedentemente, se confunde con la conformación de la nación. Luego, en un recorrido a través de nuestra historia, se observan los problemas afrontados para consolidar el Estado-nación en nuestro país, con la sucesión de diferentes tipos de estado, según los gobiernos a cargo: Estado liberal, Estado liberal oligárquico, Estado liberal democrático, Estado totalitario, Estado de bienestar, Estado burocrático-autoritario, Estado neoliberal, que podría ser el que rige actualmente en casi todo el mundo.

Seguidamente se distinguen las diferencias entre los conceptos de Estado y gobierno y se revisan los golpes de Estado del último siglo, proponiéndose para cerrar el capítulo distintas actividades relacionadas con el rol que debe ejercer el Estado ante determinados conflictos, siendo el único manual que incorpora como cuestiones a debatir una problemática ambiental como la contaminación del Riachuelo, y en dónde reside el poder de cada actor para abordar el problema.

Lo que caracteriza la propuesta de editorial Estrada en su desarrollo del concepto de poder es esa capacidad para presentar una mayor diversidad de fuentes que están cuidadosamente seleccionadas. El criterio parecería ser que, más allá de la diversidad de aportes teóricos, el poder es un elemento clave en la vida cotidiana de los ciudadanos. Esa multiplicidad de abordajes condiciona la forma en que impacta en nuestras vidas.

A través de una didáctica de la ciudadanía y el planteamiento de una sección de “Páginas polémicas”, el manual de Estrada propone temas controversiales para la discusión con los alumnos. La intención de estas páginas es la presentación de temas para el debate desde un punto de vista neutral, con el fin de que los mismos alumnos tomen posiciones y debatan ideas. En este caso, la sección se llama “Algo huele mal en el Riachuelo” y la propuesta se relaciona con las decisiones políticas y ciudadanas que son necesarias para solucionar el problema de la contaminación. De alguna manera, en este espacio, el manual de Estrada tiende vínculos hacia lo que Freire (2014) denomina pedagogía de la emancipación, vinculando al sujeto escolar que se postula para enseñar con el sujeto real que aprende

concretamente. Dicho problema de contaminación no es un supuesto. Por el contrario, es un problema real de larga data que afecta a los ciudadanos de forma directa en su vida diaria. En este sentido, estas páginas son el recurso ideal para fomentar la confrontación de ideas, y así ayudar a los jóvenes a tomar sus primeras decisiones como ciudadanos votantes en la escena política.

Frecuentemente en estas estrategias, a diferencia del ejemplo sobre el Riachuelo, se presentan categorías conceptuales sustentadas por un escenario ideal donde se pregona la paz, el orden, las buenas intenciones y el progreso, y se ocultan los empréstitos, los negociados, la guerra sucia, el descalabro, los desaparecidos, la deuda interna y externa. Así, las palabras parecen alumbrar una realidad al mismo tiempo que ocultan lo real. Seducción por el discurso donde la idea de Patria se asume de manera transitoria para definir un territorio inestable y precario a la vez. Queda como moraleja la sensación de vivir como ciudadanos en permanente situación de crisis, pasando de una coyuntura a otra sin mediar un recorrido planificado. El texto concluye parcialmente afirmando que lo que desorienta es la falta de funcionamiento de las normas en el país.

Esta incapacidad nacional de atenerse a la norma es quizá consecuencia del instinto de aquellos que habitan naturalmente su suelo a percibir la artificialidad del sistema con que se pretende ordenar la vida de la comunidad. Y por supuesto que esta rebeldía es perjudicial porque dificulta el ejercicio de la democracia, que no es otra cosa que un modo de funcionamiento de la sociedad basado en el respeto a las leyes como únicas soberanas del Estado.

Así, la república real queda enmascarada por un esquema, por un mapa bicolor que se impone con la prepotencia de las alternativas binarias, dejando de lado la miopía ideológica con la que se fuerzan las más variadas interpretaciones. El ruido de las polémicas interminables que producen estos esquemas binarios hechos de palabras y teoría silencia las voces de los argentinos de carne y hueso. Otra vez más la ficción supera a la realidad. Contradicciones fecundas del país a un esquema simple: civilización o barbarie; restauración o muerte; liberación o dependencia; peronistas y antiperonistas; Argentina visible y país invisible. Aspiración suprema a simplificar aún más la realidad, reducir la dicotomía a un término solitario sin oposición. De la dicotomía a la monotonía. El afán de la uniformidad es consecuencia de la intolerancia, como si el país no fuera lo suficientemente grande como para cobijar a todos.

En un país tan acostumbrado a poner en tensión cada posibilidad de acuerdo sobre su destino como nación, resulta interesante el desafío a tratar, más cuando se invita a las nuevas

generaciones en el presente –de manera por momentos contradictoria- a ejercer plenamente el ejercicio de sus derechos, confrontándolos desde sus páginas con el reflejo de las traumáticas y dolorosas experiencias que como pueblo viene padeciendo, con efectos no siempre deseables sobre el acontecer y la calidad de vida de los ciudadanos.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 6

6.1. Síntesis del análisis realizado

La finalidad del análisis propuesto no se limitó a comunicar lo acertado o no de tal técnica, ni siquiera a marcar errores metodológicos, sino que buscó centrarse en comprender qué ocurre realmente en el aula cuando el estudiante se encuentra frente a un dispositivo que a priori se asume como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje-. Se plantearon para ello preguntas, interrogantes sobre cuál es la intencionalidad, la verdadera relación entre el aprendizaje y el cambio social, qué conocimientos tienen más valor o qué significa conocer algo en materia de ejercicio de ciudadanía en el contexto argentino.

La identidad es una construcción que se relata. Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio por un pueblo o a la independencia lograda enfrentando a los extraños. Se van sumando las hazañas en las que los habitantes defienden ese territorio, ordenan sus conflictos, y fijan los modos legítimos de vivir en él para diferenciarse de los otros. Los libros escolares y los museos, los rituales cívicos y los discursos políticos fueron durante mucho tiempo los dispositivos con que se formuló la Identidad (así, con mayúscula) de cada nación y se consagró su retórica narrativa.

Existe una crisis convergente de las concepciones sobre la identidad histórica-dialéctica. Pues estamos en presencia de una confrontación entre los mercados simbólicos y políticos en que se diluyen los espacios de negociación. Por eso es que se enfatizó –ya que de educación es la investigación- en la reflexión crítica, porque se cree en las posibilidades reales de establecer un puente entre el aprendizaje y la vida cotidiana, comprendiendo la conexión entre el poder y la enseñanza, ampliando, en definitiva, los derechos democráticos en términos sociales.

La globalización aparece así como un escenario donde el sistema postula la idea de un ciudadano global en detrimento del desempeño global que podría asumir un nuevo tipo de ciudadanía en tal contexto de referencia. Es decir, la dimensión global de la ciudadanía es la tensión a la que se somete un sujeto cuando se lo enfrenta a la disyuntiva de pertenecer a un sinnúmero de comunidades interpretativas de lo global, frente al imaginario de pertenecer a una sola identidad local y nacional, en tanto expresión genuina –ontológica- de una entidad generadora por sí sola de una cohesión social, entendida como una unidad territorial, lingüística y política, mientras que las identidades posmodernas son transterritoriales y multilingüísticas.

Así pues se concibe a la posmodernidad no como una etapa totalmente distinta ni sustitutiva de la modernidad, sino como un desarrollo de tendencias modernas que se reelaboran en los conflictos multiculturales de la globalización.

La pregunta que surge y que seguramente habilitará el estudio de nuevas investigaciones podría ser ¿qué ciudadanía puede expresar este nuevo tipo de identidad?

La pérdida del vínculo social y del proyecto común, denominado por Castoriadis (1997) como el avance de la insignificancia, “ha afectado la forma de configurar el sujeto y las maneras de asumir la ciudadanía” (Hurtado Herrera y Alvarado Salgado, 2007: 1), por lo que se hace necesario hacer de la escuela y sus prácticas pedagógicas un escenario de formación en la autonomía, en la sensibilidad social, la solidaridad, el respeto por el otro y la ética, y que estos valores sean reconocidos y legitimados por nuestros jóvenes.

Por el momento, sólo se necesita volver a articular las diferentes modalidades de ciudadanía en el nuevo escenario de la globalización, pero estructuradas complementariamente, del Estado y la sociedad. A la hora de sintetizar las concepciones que se han analizado sobre política, Estado y poder en los manuales utilizado, es ilustrativa la siguiente Tabla:

Ilustración 12. Tabla comparativa de definiciones conceptuales

Definiciones	Santillana	Estrada	Estación Mandioca	Alfaomega
Política	En la actualidad, predomina la idea de que la política consiste en ejercer el poder y encauzar el conflicto por medio de consensos en el contexto del sistema democrático y no a través de la práctica revolucionaria.	Conjunto de actividades sociales orientadas a tomar decisiones para satisfacer necesidades y alcanzar objetivos en común.	Actividad orientada a lograr un bien colectivo, procurando correrse siempre de todo tipo de autoritarismo. Se contempla que es un concepto que puede adquirir múltiples sentidos según cómo se lo utilice.	La política es acción. Para entenderla hay que verla, experimentarla.

Estado	Aquella entidad que ejerce la dominación política en una sociedad que está territorialmente delimitada.	Forma de organización política producto de relaciones de poder de grupos sociales a lo largo del tiempo.	El Estado, a través de la Constitución Nacional, reconoce los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). La Carta Magna también establece los modos de velar por su cumplimiento.	El Estado tiene entre sus principales responsabilidades implementar medidas que tiendan a que los habitantes de su país no caigan en la pobreza.
Poder	El Poder político es la posibilidad que tiene una persona o un grupo de personas para mandar y ser obedecido por un conjunto masivo de población en temas de interés general. Este poder es el ejercido por las autoridades de gobierno (de un país, provincia o localidad), y también por los partidos políticos, las organizaciones internacionales, los grupos de interés (sindicatos agrupaciones profesionales), y los medios masivos sobre la población.	El uso más habitual del término refiere a la facultad que alguien tiene para ejecutar algo o mandar, es decir, la posibilidad de que otro haga lo que se le pide.	El poder tiene sus implicancias más allá de su ejercicio por parte de autoridades gubernamentales. Es un concepto multidimensional, que puede ser relativizado, cuya definición debe ajustarse al contexto y/o discurso en que se utiliza.	El poder refiere al ejercicio del mismo por parte de un gobierno, a partir de la legitimidad que ha podido adquirir.
Ciudadanía	Condición jurídica para el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes establecidos por las leyes en el marco de una comunidad determinada.	La noción de ciudadanía se refiere a las dimensiones jurídicas y políticas de la vida social. En este sentido, reúne las reglas de participación política y del	La ciudadanía refiere a las acciones de los ciudadanos en defensa de los DESC y derechos humanos.	Condición que le reconoce a un individuo derechos políticos y sociales que le permiten participar en la política de un país.

		ejercicio del poder de la sociedad.		
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, cada editorial adopta un criterio particular para plantear sus definiciones clave de la asignatura. Santillana y Estrada lo hacen desde una perspectiva más tradicional y sujeta a las convenciones y abordajes históricos del origen y desarrollo de los Estados-Nación, mientras que Estación Mandioca opta por presentar definiciones más abiertas, que dejan espacio para que el lector construya la propia. Alfaomega, por otra parte, prefiere la simplificación absoluta, en un enfoque que puede plantearse como minimalista.

Al revisar el tratamiento que se le da al concepto de Estado en los manuales analizados, lo primero que hay que consignar es que los manuales de Alfaomega y Estación Mandioca –de provincia de Buenos Aires- no dedican un capítulo exclusivo a desarrollar la concepción de Estado, sino que se nota en sus abordajes que es un tema ya visto en la currícula en los años precedentes y, por consiguiente, casi lo omiten en su estructura y consideración. Para recuperarlo se debe indagar en lo profundo de los capítulos seleccionados para el análisis, y así rescatar las concepción implícitas, subyacentes a los planteamientos y problemáticas abordadas por estos dos manuales.

Estos dos textos son bien distintos a Santillana y Estrada en cuanto al desarrollo de los contenidos y la selección de temas y problemas sobre ejercicio de ciudadanía. En efecto, mientras que en Santillana la noción de Estado se liga a la nación, en Estrada se lo vincula con la idea de gobierno.

Las propuestas editoriales también abordan el tema del poder de manera diferente. Mientras que Alfaomega y Estación Mandioca casi no lo tocan, o lo hacen tangencialmente, en relación a determinadas problemáticas y relaciones de poder Santillana y Estrada sí lo hacen, aunque en forma divergente, dedicándole capítulos especiales en los cuales se observa un abordaje similar respecto del concepto de Estado. Como se verá más adelante, no solamente difieren en las palabras y las imágenes elegidas –y su significación-, también se hallan diferencias en el tratamiento de cada capítulo. Mientras que Santillana sostiene una concepción de poder más ligada al ejercicio de la autoridad, al deber hacer, en Estrada se concibe al poder desde una mirada multidimensional, abierta a las interpretaciones que los lectores quieran hacer, y más relacionada al poder ser.

Hasta aquí, de la lectura de los discursos que las propuestas editoriales construyen, consideramos que, a pesar de las marcadas diferencias, el dispositivo manual cumple una función eminentemente instrumental, con medios y fines en los que, dentro de la escuela, se busca socializar a la población estudiantil y alentarla para la consecución de ciertos intereses proyectados desde ese estamento. En ambos casos, la institución pedagógica se apoya como algo natural, mucho más en la autoría de Santillana y Estrada que en la de Estación Mandioca y Alfaomega, tanto en el discurso ilustrado que la apoya como desde el sentido común de quienes están acostumbrados a sus procedimientos y metas. Santillana y Estrada reproducen de manera anacrónica los métodos disciplinares y de instrucción modernos, mientras que los otros manuales apuestan al poder posdisciplinario, que persigue la autodisciplina, la autorregulación y el autocontrol. En verdad, tal como plantea Willys (1988: 110), el sujeto humano corre el peligro de desaparecer en medio de la existencia de algunos manuales que no le dan cabida a la autocreación, a la mediación y la resistencia.

Discurso-acción y poder-verdad se articulan de un modo singular conformando una realidad discursiva real, pues la idea ingenua de que el lenguaje es un instrumento que mediatiza, pero que no crea, ha de verse reemplazada por la de saber-saber en un saber-hacer. Asimismo, mientras Santillana y Estrada proponen como en tiempos de la Modernidad la centralización del sujeto, Estación Mandioca y Alfaomega, en cambio, postulan la emergencia de un sujeto argentino emancipado que deviene crítico. En todo caso, la apuesta por el cambio social y el cambio escolar en una perspectiva de (pos) democracia nos obligará a cuestionar la configuración escolar actual, con el propósito de construir una ética individual y social que promueva una cultura acorde al signo de los tiempos.

Una de las temáticas que desde hace años tiene un creciente interés para las jóvenes generaciones es el problema medioambiental, no sólo desde la perspectiva geográfica (cambio climático, reciclaje, protección ecológica), y de construcción de ciudadanía a través de la defensa de los derechos ambientales de cuarta generación, sino desde su perspectiva geopolítica y de derechos básicos (agua, trabajo, vivienda, salud, producción sustentable, acuerdos internacionales, etc.). En este sentido, las propuestas didácticas casi han soslayado las cuestiones coyunturales que las nuevas generaciones de ciudadanos debaten en otros entornos. La lógica discursiva de la mass media actual incluso obliga a las industrias culturales a replantear los contenidos en base a la responsabilidad social/ciudadana sobre los mensajes que difunden. Además, la cultura extraescolar compite en su desarrollo contra la escuela. Entonces, un modelo didáctico supone asumir algún criterio de selección (toda elección implica antes que nada dejar afuera), para la que existe una intencionalidad. Lo

esperable, pero no siempre posible, es no naturalizar como única existencia un tipo o estilo cultural.

Por lo expuesto hasta aquí, se desprende que cada una de las editoriales, a través de sus manuales, construye posiciones políticas e ideológicas desde las que habla, ya sea sobre educación, adolescencia, poder, sociedad, estado, etc. De ahí que el reconocimiento de la naturaleza política de la educación resulta insoslayable, más cuando se trata de la impronta que ejerce sobre una asignatura que pone en evidencia sus lógicas y configuraciones, sus tensiones y paradojas.

Se puede agregar que las editoriales se transforman, a través de estos manuales, en un vehículo que promueve una mirada unidimensional sobre la realidad –apelando a una expresión de Marcuse (1985)- para legitimar una dependencia cultural que se considera poco deseable en la formación de los estudiantes/ciudadanos. En este sentido, tal operación conlleva, sobre la construcción de ciudadanía, unas implicancias que comprometen una percepción válida sobre aquellos factores que intervienen en la complejidad de su constitución. Por caso, la condición previa de vivir inmersos en una sociedad democrática es conocer, aceptar y respetar la pluralidad y diversidad de todos quienes participan en ella. Soslayar tales diferencias sería negar implícitamente la existencia de las tensiones que atraviesan el sistema.

Avanzando en la conclusión, se considera necesaria la creación de un lenguaje que defienda una educación que promueva la construcción de pensamiento crítico, donde el estudiante sea educado para aprender a preguntar y, como dice Dewey (1989), romper las formas públicas existentes. Se trata, en definitiva, de promover un lenguaje en el que conocimiento y poder estén vinculados mutuamente, en el supuesto de que elegir la vida para hacerla posible, sea entender los requisitos necesarios para luchar por ella.

Como expresión de la modernidad, la escuela argentina resiste en un tiempo que le parece ajeno, extraño, pues a ella concurren hoy alumnos y alumnas de una sociedad donde los cambios parecen ser lo único estable. Si hasta aquellos que buscan bautizar este período bajo un nombre común no se ponen de acuerdo: modernidad tardía, modernidad líquida, posmodernidad, entre los más utilizados. Casi como un signo contradictorio, la escuela como antiguo “templo del saber” busca ahora acotar la distancia valiéndose de algunas estrategias y múltiples recursos. Entre estos últimos se encuentra un aliado histórico del docente frente al aula: el texto de lectura y/o manual para cada asignatura.

Dadas estas condiciones, el cumplimiento de un programa se vería teóricamente facilitado -en términos modernos- por la orientación y las pautas que el manual irá marcando.

Pero ese ritmo ideal se verá afectado en tiempo de la posmodernidad, porque el auditorio dentro del aula está acostumbrado a cuestionarlo todo: las creencias sobre la verdad, la razón, la igualdad, el conocimiento, la autoridad, el poder, y hasta el propio discurso escolar.

El devenir histórico argentino muestra que los jóvenes han participado y participan en política de diferentes maneras. Participar en política no implica solamente votar, ocupar cargos en el gobierno o formar parte de un partido político. Sino también, entre otras acciones, asistir a manifestaciones; supervisar las acciones de los representantes y autoridades públicas; reclamar, opinar, apoyar o criticar las decisiones de los gobernantes; deliberar, dialogar y confrontar pacíficamente las ideas sobre los asuntos de interés público; poner en práctica la decisión de la mayoría respetando las minorías; informar y ser informado/a de los asuntos públicos, es decir, de aquellas cuestiones que afectan al conjunto de los integrantes de una asociación, una comunidad o el Estado.

6.2. Conclusiones finales

El sistema educativo argentino actual encara el desafío de enseñar a los alumnos a convivir como ciudadanos en el marco de una sociedad que adolece de cohesión y que presenta un déficit de compromiso cívico. El desafío de formar ciudadanos libres, críticos, responsables y activos, es una tarea que la escuela busca asumir en alianza con la industria editorial escolar. Ambas tienen una cuota de responsabilidad en el propósito para que las nuevas generaciones alcancen mayores niveles de convivencia social, participación cívica, y comprensión de la realidad del siglo XXI.

Desde ya que educar con este fin es una labor compleja, dado que son varias las dimensiones que definen la ciudadanía (dimensiones: ética, política, social, cultural, etc.), varios los planos en los que puede manifestarse (local, regional, nacional, internacional), y diversos los ámbitos en los que puede llevarse a cabo la misma (formal, no formal e incidental).

El objetivo general de la presente investigación fue dar cuenta, a través del análisis de cuatro propuestas de estudio para el desarrollo de la ciudadanía escolar, de los modelos y estrategias adoptadas por cada una de ellas, como así también indagar la manera en que dialogan con el estudiante secundario (en jurisdicción de CABA y la provincia de Buenos Aires). Por eso es que a partir del presente estudio, se pudo identificar y reconocer las implicancias que conlleva la elección entre una y otra oferta editorial.

En la editorial Alfaomega, la concepción de ciudadanía argentina es maximalista, es decir, comprendida no sólo en su estatus político sino también como identidad política; por lo tanto, la persona requiere involucrarse sistemáticamente en la esfera pública. Esto implica amplias exigencias a los ciudadanos pues plantea que éstos estarán interesados con carácter permanente en lo político. En este sentido, Beas Miranda (2013: 29) define la identidad política de los individuos como “la forma en que se relacionan con su sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente; un modo de inserción en la comunidad política”. Y agrega que “en un Estado moderno, la identidad política se funda en la lealtad impersonal con la comunidad política que es la nación. Se deduce que en él prima la identidad compleja”, lo que refiere sintéticamente a la existencia de grupos y sub-grupos con potentes identidades que deben ser incluidos en el mismo espectro (Beas Miranda, op cit: 153).

Pero más allá de esperar o suponer un interés en los alumnos, es claro que a través de sus textos y actividades, la editorial busca generar preguntas cuestionando la política local y mundial actual, con el fin de llevar a los alumnos a la reflexión, motivando un pensamiento crítico propio, en particular a través del aprendizaje por proyectos, cuya esencia es la interrogación y la autogestión. La independencia para pensar, analizar la realidad, y sacar conclusiones e incluso llevar dichas conclusiones a la acción son destacables. El hecho de que los títulos de los capítulos son frecuentemente preguntas es evidencia clara del espíritu investigativo y cuestionador que se espera del alumno-ciudadano. A su vez, subyace una cosmovisión sobre el rol del Estado, sus implicancias para la política, y las dinámicas de poder en la sociedad, y cuyo corolario más saliente es la existencia de diferentes movimientos civiles que dinamizan y/o equilibran las relaciones de poder tradicionalmente estancadas en el poder político de turno, como también el hecho de que la principal responsabilidad del Estado es implementar medidas que tiendan a evitar que sus habitantes caigan en la pobreza. Si tuviéramos que resumir la propuesta de Alfaomega, podríamos decir entonces que está principalmente orientada a describir y/o generar una identidad política que podríamos explicar como una identidad social con un determinado sentido de pertenencia, sea a un grupo social, a un grupo político, o a un conjunto de individuos que luchan por alguna forma de poder para generar un cambio en su propio contexto, teniendo en cuenta que este contexto puede extenderse más allá de las fronteras tradicionalmente pensadas como políticas.

Por su parte, en el modelo de editorial Estación Mandioca, tanto como en el de Alfaomega, se asume que el adolescente debe saber no sólo cómo funciona el sistema, sino cómo puede insertarse y participar en él. En este sentido, exige un programa educativo de largo aliento y amplio espectro que le proporcione un cúmulo de conocimientos, habilidades

y destrezas, y le permita construir autónomamente sus concepciones de política, poder y Estado argentinos, aspirando a un compromiso ético con los valores democráticos y la defensa de los derechos humanos. Para ello, Estación Mandioca se refiere con asiduidad al ejercicio del poder político por parte del ciudadano como eje fundamental de la ciudadanía, e incluso de alguna manera alienta al alumno a mantener una postura reactiva, e incluso agresiva hacia las posibles intervenciones arbitrarias de un Estado que no siempre respeta los derechos que garantiza, y haciendo énfasis en una extensión del derecho fundamental de sufragio, enfatizando los DESC como parte del corpus central de la discusión. En una línea similar a la de Alfaomega, y como mencionamos anteriormente, el trabajo por proyectos busca ir más allá del conocimiento de la currícula, en este caso los atributos, responsabilidades, y obligaciones del ciudadano, y en cambio busca, también, desarrollar habilidades de observación y pensamiento, análisis y síntesis, que entrenarán al futuro ciudadano a vivir y convivir con la realidad que lo rodea de manera inteligente y activa.

También concluimos que más allá de la crítica que Estación Mandioca materializa en las secciones que revelan la necesidad de la intervención estatal en materia social y muestran a la política como principal detentora de poder, los recursos que presentan ambos textos abogan por una construcción del concepto de derecho como herramienta para la acción y como medio para el mejoramiento de la vida en sociedad. Y ambos resaltan el poder que tiene el ciudadano para ejercer ese derecho y mejorar así el medio en el que vive. De alguna manera, estos dos manuales buscan despertar el espíritu crítico que caracteriza al adolescente en función de su propio accionar, cuestionando instituciones en las que el propio adolescente vive, como son la escuela y el mercado, y planteando interrogantes sobre los partidos políticos y las instancias de gobierno que lo rodean.

En este aspecto se considera fundamental que una verdadera construcción de la ciudadanía debe ponderar no sólo la participación de los/las jóvenes, sino la “participación con decisión” para generar una correlación de fuerzas tal que permita introducir cuestiones desde sus necesidades. La falta de participación (su déficit) deja espacio libre para la acentuación de los rasgos dominantes del sistema y para los privilegios de unos pocos sobre las necesidades de la mayoría. En la estrategia elegida por cada editorial quedó en evidencia que Estación Mandioca, y en alguna medida –con bastante distancia- Alfaomega, se acercan a este ideal, mientras que las editoriales Santillana y Estrada parecen alejarse de las necesidades de los jóvenes.

Por otra parte, y en contraposición, la editorial Santillana desarrolla una noción de ciudadanía argentina que podría definirse como restringida. Esto significa que la idea de

ciudadanía se circunscribe sólo a su condición jurídica: mayor de 18 años de edad, que sea vivida de un modo honesto y que, en relación a dicho comportamiento, pueda gozar de sus derechos políticos. En otros términos se trata de “ir a votar cada dos años” que, en verdad, es el ejercicio de la ciudadanía de una considerable mayoría restringida a apearse a la legalidad, a respetar la autoridad, y a ejercer sus obligaciones, entre ellas, el derecho al voto.

De este modo, Santillana propone un sujeto ligado a las instituciones a través de la obediencia. De hecho, la visión sobre el Estado que propone corresponde más a una concepción estatal moderna, orientada a la concepción del siglo XX en la que se indica un reconocimiento de derechos pero a la vez se subraya una relación de pertenencia - o no pertenencia - a un determinado Estado, tradicionalmente asociada al territorio. En el corriente siglo, esta visión puede quedar desactualizada e incluso puede sonar discriminatoria, sobre todo si tenemos en cuenta las concepciones posmodernas que surgen de la fluidez de los espacios y el tiempo, y del sentido de comunidad más abstracto o “imaginado” como el que propone Anderson (2006). Para este autor, la definición de Nación es “una comunidad política imaginada - e imaginada tanto inherentemente limitada como soberana” (6), y a la vez es imaginada como comunidad porque más allá de la desigualdad y la explotación que pueda preponderar en ellas, la nación siempre es concebida como un conjunto de interrelaciones humanas fraternas que se extienden tanto de forma horizontal, de un individuo a otro, como vertical, originando relaciones de poder (Anderson, 2006: 6, 7).

La misma sensación de anacronía en la concepción de la palabra Estado surge si consideramos el hibridismo cultural que postula García Canclini (2008), un movimiento que se da:

No por la integración de una realidad cultural preconstruida por otra y viceversa, sino que se trata de un proceso que se establece en una “región de frontera”, donde los significados culturales se encuentran disociados de su local de origen (...) Esto es, el local de la hibridación sería un “tercer espacio”, transfronterizado, marcado por la contingencia y (...) resultado del momento en el que se establecen las relaciones, implicándose con ello un momento de “des-esencialización” de las representaciones e identidades; de lo moderno y de lo tradicional; de lo universal y de lo particular. (Retondar, 2008: 39, 40).

Ahondando un poco más en las concepciones que propone Santillana sobre el poder, hallamos que éste se presenta permanentemente ligado a la idea de autoridad, lo que en nuestro nuevo siglo puede percibirse como autoritarismo. Tales referencias son los granaderos, la policía, los mandatarios, e incluso una referencia a la Conquista del Desierto. De este modo, aunque el texto se explaya en teorizaciones que son de interés y de relevancia al tema, debemos destacar que el foco está puesto en las obligaciones y en la obediencia más que en los derechos, que podrían ser el trampolín para ejercer una ciudadanía más justa.

Distinta pero similar es la propuesta del manual de Estrada, el cual de manera general presenta los hechos históricos y sociales argentinos como ciclos a repetición más que como acontecimientos basados en un devenir social. Debemos resaltar que los ciclos, incluso en la naturaleza, ocurren de manera espontánea, por su propio impulso, como parte de un instinto natural frente al cual lo único que el individuo puede hacer es observar. Sin embargo, en otras secciones, el texto explica la política en un sentido más amplio, en el que intenta abarcar todas las relaciones sociales, enfatizando que las relaciones de poder que la subyacen se originan en la convivencia de seres diferentes. Así se acerca ostensiblemente a la posibilidad de acción, dado que la fuerza de la política se genera por las acciones individuales y colectivas que se ocasionan en una convivencia diversa.

Vale decir entonces que el contraste que presenta el texto de Estrada entre la concepción de un Estado que detenta cuestiones sobre la pertenencia y el otorgamiento de derechos no necesariamente inclusivos, y el llamado a la acción en conexión con las relaciones de poder y la política a nivel individual, parecen proponer una cosa pero pensar otra. La historia cíclica y un concepto medianamente estancado sobre el Estado por un lado, y la apertura a la acción y a los derechos individuales y sociales por el otro, no parecen decir toda la verdad sobre las múltiples posibilidades de la ciudadanía que refieren a las luchas por una mayor equidad en la balanza del poder.

Hay que destacar que a pesar de estas sutiles diferencias que se encuentran dentro del mismo texto, el manual empuja al alumno a pensar y a comprender la política, el Estado, y el poder como la resultante de las relaciones entre diversos grupos sociales a través del tiempo. De alguna manera, la conceptualización lógico-histórica de estos términos implica un razonamiento sobre la realidad, una secuencia mental de causa-efecto o razón-consecuencia que favorece y a la vez ejemplifica cómo el alumno debe mirar y comprender su realidad. También la exhaustividad de este manual genera espacio para la discusión de una ciudadanía ampliada, si la comparamos con la propuesta de Santillana, dado que abre discusiones de índole ambiental, y el poder que tiene el ciudadano para generar cambios en el medio ambiente. En la misma línea de pensamiento pedagógico, el texto propone una sección llamada “páginas polémicas” en las que se abren mayores discusiones sobre temas diversos como el aborto y cuestiones relacionadas con el género, entre otras. Este también es un claro intento de hallar en el ciudadano actual diferentes formas de abordar la realidad, de pensarla, de planificarla, de opinar y accionar sobre ella. Así y todo, dadas las características teóricas de este texto, imaginamos los recursos recién descritos como elementos de una obra de arte enmarcada, y ese marco, fundamentalmente, delimita el cuadro. En otras palabras, el

conjunto del manual y sus concepciones determinan lo que es posible y lo que no, basando su pensamiento en la concepción de un tipo de Estado que ordena y dispone.

En respuesta a los objetivos específicos planteados, es posible señalar que en las propuestas de Santillana y Estrada, el estudiante no requiere una formación cívica compleja, sino sólo contar con información esencial sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre obligaciones ciudadanas, así como ciertos datos locales inmediatos. Su abordaje apoya el sistema democrático formal, donde la participación ciudadana es casi inexistente o de muy escaso alcance. En este modelo de ciudadanía las élites políticas no tienen contrapeso y operan conforme a su propia lógica e intereses, propiciando el ejercicio autoritario del poder público.

En definitiva, a través de la oferta editorial analizada, se ha visto cómo los manuales cristalizan aquellos conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, que forman la diversidad de un mundo en constante cambio. Entre ellos el mundo de los jóvenes adolescentes estudiantes de nivel secundario. Las propuestas político-educativas analizadas conjugan, por un lado, lo que piensan e impulsan las directrices que comparten los ministerios de Educación de CABA y la Provincia de Buenos Aires, y por el otro, los intereses diversos y contradictorios de toda una comunidad. En el medio se encuentran los jóvenes. Los contenidos curriculares pueden ser dominantes y hegemónicos, o contraculturales y transformadores. O en términos de lo analizado, entre el mundo real de Santillana y el mundo posible de Estación Mandioca. Es así que esta diversidad de propuestas de libros de texto, y las implicancias que estos tienen en las escuelas y en los sujetos, nos convoca a tener una mirada crítica a la hora de seleccionar y utilizar estos dispositivos. Urge entonces reflexionar sobre las oportunidades de pensamiento y observación que le damos a los alumnos al optar por un determinado material sobre un tema tan sensible como es el de la ciudadanía. Sólo una selección plural de los productos que la industria mediática utiliza permite configurar un ámbito ideal para situar los intereses de los jóvenes en su vinculación con la comunidad, la política (en su sentido más tradicional) y lo político como pensamiento y acción transformadora de la realidad.

El currículum manifiesto (y oculto) en los manuales abordados debe establecer un marco flexible, donde los contenidos circulen dentro de la escuela. Donde la norma y la práctica tengan una incidencia concreta en la matriz de una asignatura que interpela al estudiante en tanto ciudadano/a de su propio devenir histórico y político. No debemos olvidar que la verdadera transformación en la educación se da tanto dentro como fuera del aula, y no en el diseño escrito de uno o más manuales. Por eso, somos conscientes de la limitación de

nuestro estudio, en tanto quedan fuera otros aspectos didácticos que pueden incidir, con mayor o menor fuerza, en las diversas dimensiones involucradas en ese proceso, particularmente aquellas vinculadas a una nueva realidad social pospandémica.

En esta nueva realidad social, la lucha por la igualdad es sustituida por la lucha por la diferencia; los individuos ya no intentan construir una utopía socialmente inclusiva y la desigualdad sólo es relevante en relación al propio grupo más que para el conjunto de la sociedad. Incluso la propia idea de una utopía secular unificadora de la sociedad perdió actualidad, pues ella supone una confianza en verdades y/o valores universales, así como un punto de llegada en un futuro común, que ya no es buscado. En este sentido, la escuela y sus manuales parecen estar huérfanos, sin nadie que parezca querer adoptarlos.

Se asume que la construcción de ciudadanía debería ser la expresión de una construcción colectiva que organice las relaciones entre los sujetos sociales, formados en el propio proceso de definición de quién es, y quien no es, miembro pleno de una sociedad políticamente organizada. Ese carácter adscripto de la ciudadanía es generalmente ignorado toda vez que ella es definida en términos anacrónicos como los analizados aquí en los manuales de Santillana y Estrada. En cambio, la construcción de ciudadanía postulada por Estación Mandioca y Alfaomega es un concepto bisagra, que se sitúa en el punto de encuentro entre el individuo y la comunidad, siendo el mecanismo que permite al individuo reivindicar su condición singular o su libertad personal, y a la vez afirmar su pertenencia al grupo. Los dos principios entrelazados -el de la comunidad y el del individuo- sostienen las dos ideas fundadoras de la ciudadanía (pos) moderna: la soberanía del pueblo y la igualdad de los ciudadanos ante la ley.

Por último, se considera esencial que la construcción de la ciudadanía sea una disciplina transversal: cuyos contenidos y objetivos deberían buscarse no sólo desde dentro de la misma materia (y más allá de los manuales) sino, desde dentro de todas las áreas que conforman el currículum. Es, de hecho expresión, de toda la comunidad educativa, ya que afecta a los fines educativos que se busca promover, manteniendo una coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica, con la finalidad de dotar a las nuevas generaciones de un ejercicio de ciudadanía plena, activa, informada y comprometida.

Reconocer e identificar las nuevas configuraciones institucionales que se cristalizan en cada una de las ofertas editoriales estudiadas dará sin lugar a dudas con el pasaje de lo nacional a lo global y de lo público a lo privado, mientras se intenta dilucidar los alcances y limitaciones de qué significa ser ciudadano en el mundo de hoy.

Una de las conclusiones a las que se arriba al contrastar cada uno de los manuales que a priori parecen ocuparse de la misma temática, la ciudadanía, es el virtual estado de emergencia –en el doble sentido- de su condición. Al desentrañar su escritura encontramos no sólo una aventura expresiva o de innovación intelectual, sino un ámbito que da lugar no a la unidad sino a una pluralidad, que al igual que en el juego de las semejanzas, acepta la existencia de las diferencias.

Esta verdadera política de iniciación a la que se induce a los estudiantes adolescentes sobre el rol que implica asumir sus nuevas responsabilidades en tanto ciudadanos, no debe despojarse –para hacerse efectivas de manera real y no ficticia- de todo el intercambio simbólico que desde la diversidad cultural se promueve a participar democráticamente en los destinos de la Nación.

Se trata, en definitiva, de sustituir los valores técnicos por los valores éticos, produciendo desde las experiencias y las luchas, palabras, allí donde son fabricadas, y también enraizadas y encarnadas. Movilizando pasiones y afectos. Recombinándolas y vivificándolas. Haciendo creación singular y social al mismo tiempo. Potenciando la libertad y la dignidad humana. Asumiendo la vida como un desafío permanente.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict (2016) [1983], *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Londres, Verso.
- Arnal, Justo, et. al., (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Madrid, Editorial Labor.
- Atienza, Encarna (2007), “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales” en *Discurso & Sociedad*. 1(4), pp. 543-574.
- Augé, Marc (1993), *Los no-lugares. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Balbiano, Alejandro, et. al, (2013), *Política y Ciudadanía, Conocer +*. Buenos Aires, Santillana.
- Bauman, Zygmunt (2001), *La sociedad individualizada*. Buenos Aires, Cátedra.
- Bauman, Zygmunt (2007), *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, Paidós.
- Beas Miranda, Miguel (2013), *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*. Madrid, Díada.
- Beech, Jason y Gvirtz, Silvina (2014), “Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (44).
- Biber, Douglas (1993), “Representativeness in corpus design” , en *Literary and Linguistic Computing*, 8: 4, pp. 243-257.
- Bucari, Evangelina (2021), “Más adolescentes abandonan el secundario: se estima un retroceso de diez años”. Recuperado el 22/12/2021 de <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/mas-adolescentes-abandonan-el-secundario-se-estima-un-retroceso-de-10-anos-nid10092021/>.
- Cabero, Julio (1999), “La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza” , en Julio Cabero (Ed.), *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.
- Carbone, Graciela et. al. (2011). Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América Latina. Universidad Federal do Paraná/NPPD. Curitiba. Brasil. (Vol. 2).
- Carbone, Graciela. (2018). La Unidad Didáctica en los manuales y libros de texto, a tres décadas de su presencia en Argentina. Una mirada diacrónica a su devenir. En Conferencia regional para América Latina IARTEM. Buenos Aires (Vol. 26, p. 27).
- Carraher, Terezinha, Carraher, David y Schlieman, Analúcia (1991), *En la vida diez, en la escuela cero*. México DF, Siglo XXI.

Carrizales Retamoza, César (1986), *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la tarea docente*. México DF, Línea.

Castoriadis, Cornelius (2002), *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Madrid, Trotta.

Coria, Julia. (2006). Concepciones acerca de lo social en los textos escolares de historia. De la Dictadura al temprano siglo XXI. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 227-270). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cox, Cristián. (2010), *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Ginebra (Suiza), UNESCO.

Cucuzza, Héctor (2011), “El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, Magis, en *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). doi: 10.11144/Javeriana.m4-7.phna.

De Alba, Alicia (1998), *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

De Amézola, Gonzalo, (2006), Cambiar la historia, Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”, En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 227-270). Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Ipola, Emilio (Comp.) (1998), *La crisis del lazo social*. Buenos Aires, Eudeba.

De Sousa Santos, Boaventura (2008), *Conocer del Sur. Para una cultura emancipatoria*. La Paz-Bolivia, CIDES, UMSA, Plural.

Dewey, John (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación), *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general* (2015). CABA.

Eco, Umberto (2004), “El libro de texto como maestro”, en *El Mundo*, vol. 15, N°5, p. 362.

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

Entel, Alicia (1988), “Escuela y conocimiento”, en *Cuadernos FLACSO*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Escolano Benito, Agustín (2009), *El Manual Escolar y La Cultura Profesional de los Docentes*. Recuperado el 11/11/2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002740>.

Fainholc, Beatriz (2007), *La sociedad de la información, los medios tecnológicos y las TICs*. Cátedra de Tecnología Educativa, La Plata, Universidad de La Plata.

Foucault, Michel (2003), *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.

Freire, Paulo (1985), “Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador” en *Asamblea Mundial de Educación de Adultos*, 1-4 (21-06-1985).

Freire, Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Barcelona, Paidós.

Freire, Paulo (2014), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

García, Apolinar, et. al., (2016), *Construcción de Ciudadanía 03*. Buenos Aires, Alfaomega.

García Aguilar, María del Carmen (2014), *Feminismo contemporáneo: más allá de la posmodernidad*. Recuperado el 29/12/2021 de <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/55>.

García Canclini, Néstor (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Editorial Grijalbo.

García Canclini, Néstor (1995), *Consumidores y Ciudadanos*. México DF, Editorial Grijalbo.

García Fanlo, Luis (2010), “Tres discursos sobre la argentinidad”, en *Ciencias Sociales*, (76) 25-30.

García Fanlo, Luis (2014), “Crisol de razas y argentinidad en el discurso de Carlos O. Bunge” en *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 12, N° 47, abril-junio , pp. 1-7.

Gareca, Susana (2004), *Cultura, inteligencia y fracaso escolar. Una tríada de complejo abordaje en la práctica docente*. Recuperado el 12/11/2021 de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1190Gareca.PDF>.

Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*. México DF, Gedisa.

Giddens, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (Eds.) (1983), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

González Amorena, Paula (2004), *Formación de la ciudadanía e identidades: Los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de texto. Facultad de Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Goodson, Ivor (2003), *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, y Baptista Lucio, Pilar (1997), *Metodología de la Investigación*. México DF, McGraw Hill.

Huergo, Jorge (1998), “Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía”, en *Nómadas*, N° 9, pp. 49-60.

Hurtado Herrera, René y Alvarez Salgado, Sara (2007). “Escuela y ciudadanía: Reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad”, en *Estudios Pedagógicos Valdivia*, vol. 33, N°1, pp. 79-93. Recuperado el 8/12/2021 de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000100005.

Johnson, David y Johnson, Roger (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique.

Kaplun, Gabriel (1998), *Pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Kaplun, Gabriel (2016), “Producción de materiales educativos: ¿Educadores, comunicadores o poetas?”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. RIDAA: UNICEN.

Kaufmann, Carolina (2002), “Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades”. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. En *Anuario de la Historia de la Educación*, N°4.

Kaufmann, Carolina. (2006). Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 227-270). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufmann, Carolina (2015), “Manualística Escolar en Argentina (2003-2013)”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), pp. 69-95.

Kaufmann, Carolina. (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Colección Estudio*. España.

Lafourcade, Pedro (1982), *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Editorial Cincel.

Larrayoni, Paula (2019), “La apropiación del Diseño Curricular en la Práctica docente en el Nivel Secundario”, Manuscrito no publicado. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 6/11/2021 de <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC130914.pdf>.

Linne, Joaquín (2010), *De la esquina al ciber: usos de Internet y socialización en cibercafés de jóvenes de sectores populares*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

Lucarelli, Elisa (1993). *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Magdalena, Gustavo (2009), “La escuela secundaria: ¿dónde está el problema?”, en *Criterio Sociedad + Fe + Cultura*, N° 2355. Recuperado el 24/12/2021 de https://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/2009/12/03/la-escuela-secundaria-donde-esta-el-problema/.

Mattelart, Armand y Mattelart, Michéle (1997), *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.

McCombs Shaw, Maxwell (2006), *Estableciendo la agenda: El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.

Mintzberg, Henry (1983), *Teoría de la organización. Volumen II. La dinámica organizativa: las últimas tendencias en teoría organizativa*. Ministerio para las administraciones públicas. Madrid.

Miralles, Juan (2009), “Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos”, en *Factótum*, N°6, pp. 1-22.

Moraes, Denis (Comp.) (2010), *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Buenos Aires, Paidós.

Narodowski, Mariano (2001), “Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico”, en *Educación y Pedagogía*, vol. 13, N°29-30.

Ollari, Marina, Szpilbarg, Daniela, y Temelini, Juan Pablo (2011), “Nativos digitales en comunidades virtuales: un análisis de la interacción y sociabilidad de los adolescentes en la web en el caso argentino”, en *Ánforas de las Ciencias Sociales y Humanas*, vol.18, N°30. Recuperado el 27/12/2021 de <http://www.uamvirtual.edu.co/anfora/ediciones/2sem2011/ART6.pdf>.

Ossenbach, Gabriela (2010), “Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo”, en *Educatio Siglo XXI*, UNED, Madrid. Vol. 28, N°2, pp. 115-132.

Perrenoud, Philippe (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito*. Madrid, Morata.

Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2010), *Informe Nuestra Democracia*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Primo Tapia, Wilfrido (2017), *Ocio productivo, entretenimiento, e industria cultural: del ocio tradicional al ocio digital*, Universidad Politécnica de Guanajuato, Méjico.

Puiggrós, Adriana (1993), *Las reformas del sistema educativo. Historia de la educación argentina. Peronismo y cultura. Política en Educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna.

Pujolas Maset, Pere (2003), *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*.

Recuperado el 27/12/2021 de

http://www.xtec.cat/se-solsones/dinamitzacio/suport/La_escuela_inclusiva_y_el_aprendizaje_cooperat.pdf.

Ravitz, Jason, et al. (2012, abril 16), “Using project based learning to teach 21st century skills: findings from a statewide initiative”. Annual Meetings of the American Educational Research Association, Vancouver, Canadá.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [29/7/23].

Reguillo, Rossana (2012), *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Retondar, Moebus (2008), “Hibridismo cultural: ¿clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini”, en *Sociológica*, vol. 23, número 67, pp. 33-49.

Rogers, Carl y Freiberg, Jerome (1996), *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, Paidós Educador.

Roitter, Mario y Bombal González, Inés (Comps.) (2000), *Estudios sobre el Sector Sin Fines de Lucro en Argentina*. Buenos Aires, CEDES.

Romero, Luis Alberto (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Argentina, Siglo veintiuno editores.

Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo (2005), *Manual de metodología*. Buenos Aires, CLACSO.

Schujman, Gustavo, et. al., (2018), *Educación Ciudadana 3, Argentina: de habitantes a ciudadanos. Serie Llaves*. Buenos Aires, Estación Mandioca.

Siede, Isabelino, et. al., (2012), *Política y Ciudadanía 5 (ES). Serie Huellas*. Buenos Aires, Estrada.

Szpilbarg, Daniela y Saferstein, Ezequiel, (2014), De la industria cultural a las industrias creativas: un análisis de la transformación del término y sus usos contemporáneos. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Vol. 16 n° 2.

Stenhouse, Lawrence (2003), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Svampa, Maristella (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.

Tenti Fanfani, Emilio (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires, IPE–UNESCO.

Tenti Fantani, Emilio, (Comp.) (2003), “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”, en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE.

Teobaldo, Mirta y Nicoletti, María Andrea (2007), *Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares (1886-1940)*. Recuperado el 12/11/2021 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-28792007000100008.

Tiramonti, Guillermina (2004), “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en Tiramonti, G. (Comp.): *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.

Tosi, Carolina. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.

Tröhler, David (2020), “National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds”, en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 52, N°5. Recuperado el 5/11/2021 de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2020.1786727>.

Vilera Guerrero, Aliria (2001), “Educación y Ciudadanía. Algunas disertaciones”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 6 (enero - diciembre), pp. 87 - 101.

Willis, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Barcelona, Akal.

Yazyi, Sergio (2011), “Una experiencia práctica de Scrum a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC en un equipo distribuido”. Recuperado el 29/12/2021 de: <https://scrummanager.net/blog/2011/10/scrum-como-patron-pedagogico-para-el-aprendizaje-basado-en-proyectos/>.

Zysman, Ariel y PauloZZo, Marina (Coord.) (2008), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año*. La Plata, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.