

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Chamorro Smircic, Sergio, Longobucco, Hernán y Ponce de León, Mercedes Aldana.

Cita:

Chamorro Smircic, Sergio, Longobucco, Hernán y Ponce de León, Mercedes Aldana (2010). *¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/526>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/wek>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
VI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA
AÑO 2010

MESA 29: *“Repensar la escuela. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad”*

Coordinadores: Lucía Litichever, Mariana Nobile y Pedro Nuñez

PONENCIA: *“¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires”.*

AUTORES:

Chamorro Smircic, Sergio A. UNLP/DPeIE. Mail: schamcic@ig.com.br

Longobucco, Hernán J. UNLP/DPeIE. Mail: hernanl76@fibertel.com.ar

Ponce de León, Mercedes Aldana. UNLP/DPeIE. Mail: mapondeleon@gmail.com

Octubre 2010

1. Presentación

Este trabajo es resultado del procesamiento y análisis de una encuesta autoadministrada aplicada en el año 2009 a los docentes a cargo de la asignatura Construcción de la Ciudadanía. Incluyó un relevamiento con preguntas cerradas y abiertas que intentaba conocer el perfil de los docentes, las condiciones de implementación de la materia, la asistencia, la gradualidad, la evaluación y los aportes realizados por la asignatura a la dinámica institucional y a la educación secundaria obligatoria.

Tiene por objetivo presentar algunas reflexiones que aporten al debate sobre las posibilidades de innovación curricular en las instituciones educativas. Al mismo tiempo que insinúa una tendencia, por parte de los docentes, a preservar la *gramática escolar* frente a los cambios que pretende orientar el Diseño Curricular de esta materia.

2. Perfiles de los docentes

Con relación al perfil docente, la encuesta consultaba sobre la antigüedad (en la docencia, en el nivel secundario y en la materia), el título (denominación, nivel y orientación), la experiencia de trabajo con jóvenes y la realización de capacitaciones específicas sobre Construcción de la Ciudadanía. A continuación se detallan los procesamientos realizados sobre estos aspectos del perfil docente.

Es necesario destacar que casi la mitad de los docentes cuentan con título de nivel superior no universitario docente completo (49%). Si se agregan los docentes con título docente (universitario o no universitario) el porcentaje llega al 58%. En cuanto a la orientación de los títulos, dado que se trata de una pregunta de respuesta múltiple, se han calculado frecuencias simples para cada opción de respuesta y el porcentaje que se muestra refiere al total de casos (5824).

Teniendo en cuenta estas condiciones de procesamiento, la mayor frecuencia la registran los docentes cuya formación se orienta hacia el Área de **Humanidades y Ciencias Sociales (53%) y Educación Física (20%)**.

Con relación a la antigüedad, la mitad de los docentes encuestados registra menos de 5 años de antigüedad docente, encontrando similares valores al considerar la antigüedad en el nivel secundario (58%). Con lo cual, es posible hablar de una fuerte tendencia a que sean, en su

mayoría, los docentes noveles quienes se encuentran a cargo de la materia. En el mismo sentido, el mayor porcentaje lo presentan quienes tienen un año o menos de antigüedad en el dictado de la materia, siendo este un dato a tener en cuenta al momento de analizar la posibilidad de desarrollar proyectos plurianuales. Por otro lado, el 61% de los docentes indicó que cuenta con experiencia de trabajo con jóvenes en ámbitos no escolares, siendo el trabajo con organizaciones comunitarias o barriales la opción más elegida (39%). Asimismo, el 62% de los docentes indicó haber realizado alguna de las capacitaciones específicas dictadas para la materia, en forma total o parcial.

3. Condiciones organizativas para el dictado de la materia

En cuanto a este tema, la encuesta consultaba sobre el turno y el horario de dictado, la modalidad de registro de la asistencia a la materia y la utilización del libro de temas. Los aspectos más salientes de lo relevado en este apartado demuestran que el dictado de la materia, en términos organizativos y administrativos, reviste cierta complejidad a la hora de ubicar el dictado de la materia en alguno de los turnos convencionales. Más allá de las diferentes maneras de consignar los turnos en que se dicta la materia, se han intentado agrupar las respuestas en función a la referencia más cercana a alguno de los turnos establecidos. No obstante, no se puede dejar de mencionar la gran variedad de modos de consignar el turno en el que se dicta la materia. En este sentido, uno de los aspectos que pueden haber colaborado a esta confusión, más allá de que el campo se haya dejado abierto, es que en muchas ocasiones la materia se dicta en los espacios que se generan “entre turnos”. Con lo cual resulta dificultoso ubicar su dictado en uno de los turnos convencionales. Si bien las mayores frecuencias corresponden a una notación típica de los turnos (mañana 56% y tarde 35%), existe un alto porcentaje de no respuesta y de respuestas que evidencian una falta de correspondencia con un turno asignado para el dictado de la materia.

Cuadro 1: Turno en que se dicta la materia

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Mañana	3280	56,3%
Mañana y tarde	44	0,8%
Tarde	2067	35,5%
Vespertino	22	0,4%
Intermedio	24	0,4%
Jornada Extendida	39	0,6%

NS / NC	348	6%
Total general	5824	100%

En lo que refiere a la asistencia, se ha indagado en las formas que ésta adquiere dentro de la institución, si se registra, en dónde y de qué modo. En este sentido, la gran mayoría (94%) indica que se efectúa el control de asistencia y dentro de este grupo, el 60% indica que éste registro se realiza en el parte diario general. Con la intención de comparar la percepción vinculada a este aspecto de la asistencia en la materia, con respecto a la percepción de la asistencia en el resto de las materias, se observa que las dos terceras partes de los docentes encuestados indican que la asistencia a Construcción de la Ciudadanía es igual a la que se registra en el resto de las materias (66%). Sin embargo, el 26% sostiene que la asistencia a Construcción de la Ciudadanía es menor (algo menor en el 20% de los casos, y mucho menor en el 6%). Por otro lado, el 90% de los docentes informan que utilizan el libro de temas.



4. Aspectos pedagógicos vinculados al desarrollo de la materia

Teniendo en cuenta las líneas curriculares que orientan el dictado de la materia, el aprendizaje de una ciudadanía activa es considerado como posible solo si este se realiza a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa. Por este motivo, resulta necesario indagar en el ámbito de las prácticas pedagógicas y de las estrategias implementadas.

Teniendo en cuenta que la materia se desarrolla por proyectos, que a su vez deben ser ubicados en uno de los ámbitos¹ que propone el diseño curricular, y cuya construcción se

¹ Según lo establece el Diseño Curricular de la materia, “los proyectos se encuadrarán en ámbitos de construcción de ciudadanía. Se denomina ámbitos a los espacios sociales posibles de definir según intereses/temas/problemas del contexto sociocultural, sobre los cuales hay luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los sujetos, y donde se establecen y negocian

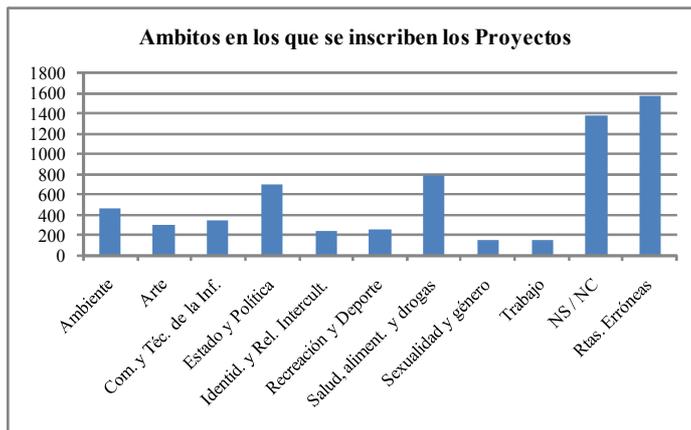
inscribe en el trabajo conjunto de docentes y alumnos, resulta necesario conocer: cuáles son los temas que mayor presencia tienen en el diseño de los proyectos, en qué ámbitos se inscriben, si suelen tener más de un año de duración, si tienen articulación con otros actores (de la institución y de fuera de ella), si involucran a alumnos de años diferentes, si han generado algún tipo de impacto en la dinámica institucional, si representan algún tipo de aporte para el logro de los objetivos de la secundaria obligatoria. Asimismo, se presentan algunas características que describen las experiencias de evaluación en la materia, según lo expresan los docentes encuestados.

4.1. Ámbitos en los que se inscriben los proyectos

Para realizar una caracterización de los proyectos que se llevan a cabo en el marco de Construcción de la Ciudadanía, en la encuesta se solicitó a los docentes que consignasen el título del proyecto, el ámbito, la cantidad de alumnos y las producciones asociadas a cada proyecto². El procesamiento de la información referida al “ámbito” ha presentado algunas complicaciones debido a que fue diseñado como un campo abierto en la encuesta. Esto implicó tener que categorizar las respuestas, agrupándolas en, al menos, uno de los nueve ámbitos que el diseño propone. En el cuadro que sigue se presenta el resultado de la categorización realizada:

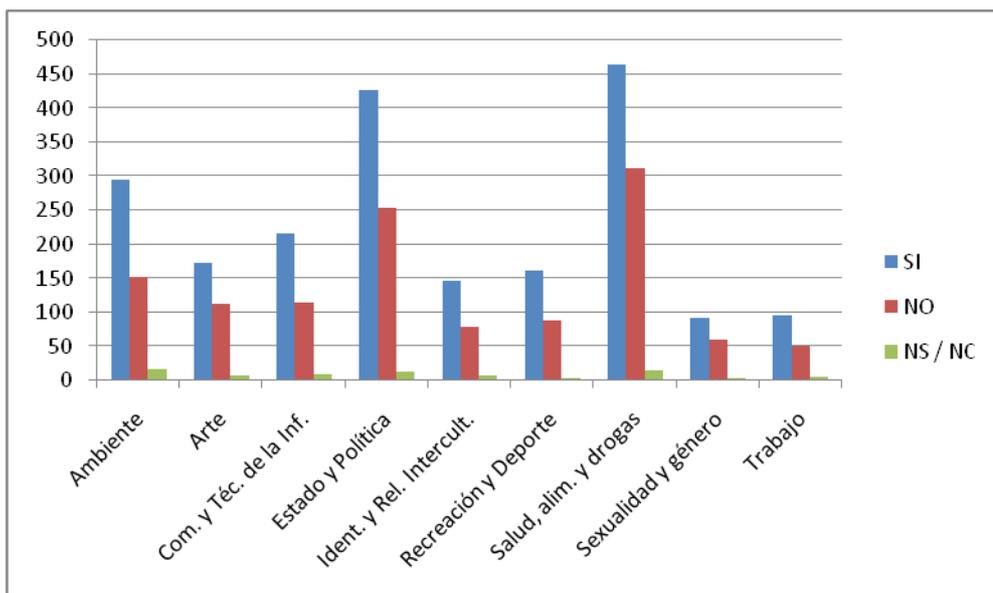
sus posiciones diferenciales. Dicho en otros términos, son espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula. A estos efectos se definen los siguientes ámbitos: 1. Ambiente, 2. Arte, 3. Comunicación y Tecnologías de la Información, 4. Estado y Política, 5. Identidades y Relaciones Interculturales, 6. Recreación y Deporte, 7. Salud, Alimentación y Drogas, 8. Sexualidad y Género, 9. Trabajo”.

² Como muestra ilustrativa se incluye en el Anexo 2 de este informe, un listado de 50 proyectos al azar, con el ámbito consignado y los productos asociados

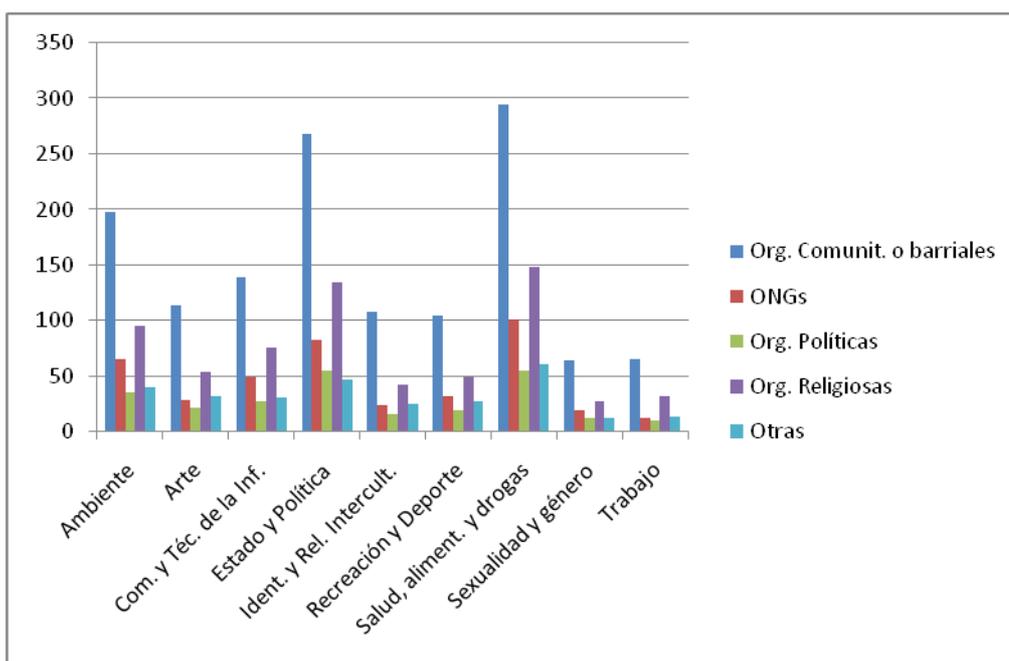


Se observa en primera instancia, cierta dificultad por parte de los docentes a cargo de la materia para ubicar correctamente los ámbitos con los que estarían vinculados los proyectos, situación que se traduce en la cantidad significativa de casos (51%) en que, por un lado, consignaron información no agrupable en ninguna de las categorías (27%), y por otro, dejaron el campo sin completar (24%). Esta situación podría ser interpretada como una falta de conocimiento con respecto a los ámbitos que prescribe el diseño curricular, o bien, como una dificultad en la interpretación del ítem de la encuesta. En orden de frecuencia, dentro de los ámbitos indicados correctamente o por aproximación temática, “Salud, alimentación y drogas” (14%) y “Estado y política” (12%) representan los dos ámbitos más elegidos.

Al realizar el cruce entre los datos arriba presentados con la información relevada en el ítem que preguntaba sobre la experiencia de los docentes encuestados en trabajo con jóvenes en ámbitos no escolares, se observa que en todos los ámbitos en los que se inscriben los proyectos, son mayoría los docentes que tienen experiencia de trabajo con jóvenes en ámbitos no escolares.



A su vez, al desagregar esta información dentro del grupo de quienes manifestaron tener experiencia de trabajo con jóvenes en ámbitos no escolares, se observa cierta correlación entre las respuestas, dado que las experiencias registradas con mayor cantidad de respuestas (trabajo en Organizaciones Comunitarias o barriales y en Organizaciones Religiosas) son las que mayor frecuencia presentan en los proyectos inscriptos en los ámbitos más elegidos (“Estado y política” y “Salud, alimentación y drogas”). Esto pareciera indicar que se podría establecer una relación entre la experiencia anterior de trabajo con jóvenes que manifiestan los docentes y el tipo de ámbito en el que se inscriben los proyectos a desarrollar.



4.2. Continuidad plurianual de proyectos

Una de las características específicas de la materia Construcción de la Ciudadanía es que permite desarrollar proyectos cuya continuidad se extienda más allá del año lectivo. Consultados sobre esta característica de los proyectos, el 73% de los docentes indicó que los proyectos de 2009 no son continuidad de los de años anteriores. Tal como indica el cuadro 2, al cruzar las respuestas que refieren a la continuidad de los proyectos con la antigüedad en el dictado de la materia de los docentes encuestados, se observa que la mayor proporción de respuestas negativas se registra entre quienes tienen 2 años de antigüedad (el 32% de las 4269 respuestas negativas), seguido por los que tienen 1 año de antigüedad en la materia (el 28% de las 4269 respuestas negativas), dado que se trata de docentes que no podrían haber garantizado dicha continuidad por su corta experiencia en la materia.

Cuadro 2: Continuidad de proyectos de años anteriores según años de antigüedad en la materia

Antigüedad en la materia	Proyectos continuidad del año anterior			Resp. perdidas	Total
	SI	NO	NS / NC		
menos de 1 año	73	634	72	4	783
1 año	230	1208	54	0	1492
2 años	504	1375	47	4	1930
3 años	416	890	43	1	1350
Respuestas inconsistentes	7	148	7	42	204
Respuestas perdidas	44	14	2	5	65
Total	1274	4269	225	56	

Con respecto a estos valores, se podría observar cierta tendencia positiva (muy incipiente) entre quienes tienen 2 y 3 años de antigüedad en la materia, a impulsar el desarrollo de proyectos con continuidad mayor al año lectivo, aunque todavía la tendencia a trabajar con proyectos que se restringen sólo al año lectivo pareciera ser la que mayor presencia tiene en la forma de organizar la materia.

4.3. Articulación intra-institucional

Otro aspecto significativo de los proyectos ha sido la articulación al interior de la institución. Se consultó a los docentes sobre la articulación de los proyectos con otros actores de la institución. En este sentido, las respuestas marcan una paridad entre quienes informan que

existe articulación (44%) y quienes indican que no se ha producido esa articulación (50%), aunque resulta levemente mayor la proporción de quienes optaron por esta última opción.

Cuadro 3: Articulación de los proyectos con otros actores de la institución

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	2541	43,6%
NO	2897	49,7%
NS / NC	335	5,8%
Respuestas perdidas	51	0,9%
Total	5824	100%

4.4. *Articulación inter-institucional*

En cuanto a la articulación con otras instituciones sociales, los porcentajes varían. Dos tercios de los docentes (67%) dice que no se realiza articulación de los proyectos con otras instituciones, mientras que algo más de un cuarto (25%) menciona que sí articula con otras instituciones.

5. Sobre la No Gradualidad

Otra característica específica de la materia Construcción de la Ciudadanía es la no gradualidad. Dado que se pretende que la asignatura reúna a los alumnos según los intereses y preocupaciones que acuerden abordar, se espera que se desarrollen actividades y proyectos con la participación de alumnos de distintos años. Esta participación se registra sólo en el 22% de los casos.

Entre quienes indican que esa participación no se produce, los motivos que registran mayor frecuencia son: que los horarios de Construcción de la Ciudadanía en 1º, 2º y 3º año no coinciden (con el 46%), que los alumnos sólo están habituados a trabajar con compañeros de la misma división (26%) y que los docentes no agrupan a los alumnos porque tienen la responsabilidad civil sobre los alumnos de la división a su cargo (18%).

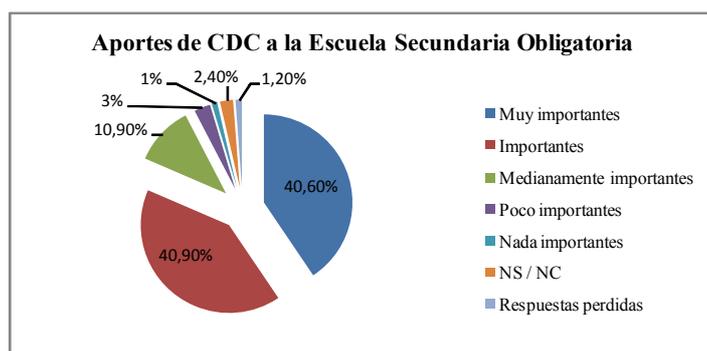
6. Impacto en la dinámica institucional

En cuanto a este aspecto, la opinión de los docentes es muy positiva. El 71% sostiene que dicho impacto es positivo, y el 24% dice que es negativo.

Entre quienes indicaron el impacto positivo, el 64% señaló que contribuyó positivamente en la elaboración de los Acuerdos Institucionales de Convivencia; el 50% en la relación de la escuela con la comunidad y otras organizaciones sociales; y el 34% en las estrategias didácticas.

7. Aporte a la Escuela Secundaria

También se consultó a los docentes encuestados sobre el aporte que podía suponer Construcción de la Ciudadanía para la educación secundaria obligatoria. En este sentido la opinión de los docentes resulta muy favorable: el 92% consideró que los aportes eran importantes (medianamente importantes el 11%, importantes el 41% y muy importantes el 41%).



También la gran mayoría (86%) indica que la materia cumple con las expectativas de logro definidas en el diseño curricular (el 28% considera que las cumple totalmente y el 58% considera que las cumple parcialmente).

Con respecto a los **inconvenientes** señalados por los docentes encuestados como posibles causantes del cumplimiento parcial o no cumplimiento de las expectativas de logro definidas en el diseño curricular, los que mayor frecuencia presentan (entre los que fueron identificados como los inconvenientes de mayor importancia) son: las *cuestiones relacionadas con el diseño de la materia* (39%), las *cuestiones de índole técnico/administrativas* (21%) y los *aspectos de índole pedagógico didáctica* (12%).

8. Modificaciones a la asignatura

En cuanto a efectuar modificaciones a la asignatura, los docentes a cargo de la materia indican en su gran mayoría (91%) que realizaría cambios. A efectos de conocer qué aspectos consideran necesarios modificar, se les solicitó a los docentes encuestados que los seleccionaran de una lista de aspectos posibles. Dado que este ítem se trataba de una pregunta de respuesta múltiple, se han calculado frecuencias simples para cada opción de respuesta y el porcentaje que se muestra refiere al total de casos (5824). Esos porcentajes no se pueden sumar, dado que hay casos en los que los docentes respondieron a más de una opción.

En este sentido, las modificaciones que mayor frecuencia de respuestas registran son: la inclusión de calificación numérica (72%) y el carácter acreditable vinculado a la promoción (67%). Además registra gran cantidad de respuestas la capacitación y/o formación de los docentes a cargo de la materia (49%) y la mejor articulación con otros espacios curriculares (40%).

Cuadro 4: Cambios que consideran necesarios.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Agregaría carga horaria	811	13,9%
Capacitaría / formaría a los docentes a cargo de la materia	2829	48,6%
Le pondría calificación numérica	4206	72,2%
Restringiría el perfil habilitado para tomar las horas	1507	25,9%
La haría acreditable y vinculada a la promoción (que se la puedan llevar)	3895	66,9%
Mejoraría la articulación con otros espacios curriculares	2325	39,9%
Otros aspectos	173	3%

9. Aspectos vinculados a la evaluación en la materia

Teniendo en cuenta que los lineamientos curriculares para la materia parten de considerar el trabajo en la misma como un proceso de construcción colectiva entre docentes y alumnos, la evaluación resulta una parte constitutiva de este trabajo. En este sentido, se consideran los resultados parciales y finales de este proceso como aquellos que darán cuenta de lo aprendido y realizado por los sujetos individuales. Por esto, retomando las palabras del Diseño Curricular,

“la valoración del aporte individual tendrá sentido en el contexto del trabajo conjunto y será entendida bajo la noción de corresponsabilidad. La tarea compartida de evaluar debe enmarcarse en la propuesta conceptual de la materia. Siendo el propósito lograr prácticas efectivas y concretas de ciudadanía, medir, valorar y analizar lo realizado de manera responsable como producción individual y como parte del trabajo colectivo, será un momento importante para comprender la propia autonomía en el marco de la corresponsabilidad entre el individuo y el grupo, y su equivalente en términos de la sociedad, el individuo, lo colectivo y el Estado”³.

Con estas consideraciones, se ha solicitado a los docentes encuestados que seleccionen de una lista propuesta, cuáles de las afirmaciones que se les presentan describen de un modo más adecuado, sus experiencias de evaluación en la materia. Dado que este ítem asumió la forma de una respuesta múltiple, se han procesado los valores en tanto frecuencias individuales, con respecto al total de casos (5824).

Cuadro 5: Experiencias de evaluación en la materia.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
El régimen de evaluación, calificación y acreditación de CDC permite explorar alternativas enriquecedoras respecto de las prácticas de evaluación tradicionales.	1705	29,3%
Es problemático implementar el régimen de evaluación, calificación y acreditación de CDC porque es muy distinto del de las demás materias.	2436	41,8%
Desde el lugar del docente, se hace muy difícil diseñar estrategias rigurosas para evaluar sin poner notas numéricas.	2446	42%
Los alumnos se comprometen activa y responsablemente en el proceso de evaluación de la materia.	871	15%
El régimen de CDC permite comprender adecuadamente la evaluación como un proceso distinto de la calificación.	1352	23,2%
El hecho de que los alumnos no puedan llevarse CDC a examen deja al docente sin una herramienta fundamental para poder sostener un adecuado nivel de exigencia.	3683	63,2%

³ DGCyE (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año* - Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 50.

En virtud de estos valores, resulta significativa la gran cantidad de respuestas que han identificado las experiencias de evaluación en la materia como experiencias que les han generado varias dificultades, con respecto a la implementación del régimen de evaluación, calificación y acreditación indicado en las prescripciones curriculares. En este sentido, la opción más elegida fue la que señala al hecho de que los alumnos no se puedan llevar la materia como una dificultad para el docente ya que se queda sin “herramientas de exigencia” (63%). A continuación, se observa que las preferencias se orientaron a considerar que resulta muy difícil para el docente evaluar sin utilizar las notas numéricas (42%), seguida de cerca esta opción por quienes consideran que la dificultad deviene de tener que implementar un régimen de evaluación muy diferente al que se aplica en otras materias (42%).

Con referencia a los **instrumentos de evaluación** utilizados, los valores que se presentan implican las mismas consideraciones realizadas para el cuadro anterior, dado que también ha sido éste un ítem de respuesta múltiple, por lo cual, no resulta correcta la adición de estos valores.

Cuadro 6: Instrumentos de evaluación más utilizados.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación diaria grupal del proceso de construcción del proyecto.	3751	64,4%
Evaluaciones parciales grupales del desarrollo del proyecto	2543	43,7%
Evaluaciones individuales parciales.	1847	31,7%
Evaluación final del producto del proyecto	2410	41,4%
Autoevaluación individual.	1577	27,1%
Exámenes escritos	555	9,5%
Evaluación en mesas examinadoras	110	1,9%
Otras	101	1,7%

Según estos datos, se observa que la opción que contempla una forma de **evaluación grupal** resulta ser la más elegida, sea en la opción de evaluación diaria del proceso de construcción del proyecto, o bien, en la opción de evaluación parcial del desarrollo del proyecto. En orden descendiente de frecuencia, le sigue la evaluación final del producto del proyecto, y las evaluaciones individuales parciales.

10. Algunas reflexiones en torno a las posibilidades de cambio en educación

Algunos autores (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2002), han trabajado los conceptos de “gramática escolar” y “cultura escolar”. Parte de lo que trabajan Tyack y Cuban (1995) por ejemplo, hace alusión a la existencia de una “gramática de la escuela” o “forma escolar” que permanece inalterada o con pocos cambios, a través del tiempo.

Sobre esta idea básicamente han girado algunas de las reflexiones que han suscitado los resultados de la encuesta descriptos en los apartados anteriores. Frente a esto, se considera necesario partir de una problematización de la noción de “cambio” en educación.

El tema entonces sería reflexionar acerca de cuál es el sentido que se le da al cambio y desde qué lugar se habla cuando se hace referencia a eso que cambia. Es posible pensar, por un lado, en cierta dinámica institucional de la cultura escolar que cambia, a una velocidad mayor o menor a la del cambio que se produce en la sociedad de la cual la escuela forma parte; y por otro, podemos pensar que desde el Estado, por ejemplo, por medio de diferentes políticas (reformas) educativas, también se generan “cambios” que intentan impactar en la dinámica del sistema educativo.

Entonces, frente a estas posiciones resulta oportuno preguntarse, en principio, por los sentidos que adquieren estos “cambios” y qué distancia tienen entre sí.

Consideramos que esta búsqueda intenta delinear un camino que no es el objetivo agotar en estas líneas, pero que puede ofrecer elementos significativos para interpretar esos efectos que desde el interior de los discursos y desde el interior del sistema educativo en general, suelen condicionar y ofrecer diferentes tipos de resistencias a que los cambios se produzcan.

Resulta necesario entonces, problematizar el concepto de **cambio**. Para esta tarea se ha considerado que una de las primeras cuestiones radica en poder identificar los diferentes sentidos que, en líneas generales, se le puede atribuir al cambio en la educación. Con referencia a esto, poder presentar algunos rasgos de esos sentidos, significa un aporte valioso para pensar qué indicadores nos hacen visualizar el cambio o permanencia en la “gramática escolar”.

Tomando el trabajo de Diker (2005) encontramos que por detrás de los diferentes sentidos que adquiere la problemática del cambio en la reflexión pedagógica y en la práctica misma, existen teorías del cambio social y educativo que expresan la dimensión más política manifestada en la voluntad de regulación del cambio.

Se reconoce el objetivo presentado por Diker en su trabajo, orientado hacia la necesidad de analizar el lugar que ocupa la idea de cambio en el discurso pedagógico y en el discurso sobre la educación actual, y los efectos que se producen desde el interior de estos discursos.

No es posible soslayar que esta cuestión de la permanencia y el cambio en los sistemas escolares se ha vuelto uno de los temas centrales dentro del campo de la pedagogía. Numerosos autores se han dedicado a estudiar aquello que permanece (o que las reformas no logran modificar) y las mutaciones que se producen como resultado o no, de los intentos de cambio. Tyack y Cuban (1995), han dado cuenta de las permanencias en lo escolar mediante el concepto de “gramática escolar”, al tiempo que Viñao (2002) postula el concepto de “culturas escolares” para dar cuenta de las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados por los intentos de reforma, relativizando la idea de que los cambios que se producen se deban exclusivamente a esos intentos. Más recientemente, Dubet (2004) ha planteado que los sistemas escolares se habrían expandido bajo la forma de un “programa institucional” que hoy estaría en crisis debido a su propio triunfo más que por los recientes intentos de reforma, cuya capacidad de promover cambios sería entonces relativa.

Volviendo al texto de Diker (2005), se organiza allí la exposición en función a tres registros identificados en los discursos educativos y pedagógicos: el cambio como deterioro, el cambio como promesa y el cambio como imposible.

En el primer caso, sostiene que se suele pensar el cambio en el terreno educativo como una equivalencia entre cambio y deterioro. Plantea Diker *“desde las escuelas se suelen interpretar los signos de cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio (...) La medida del deterioro la da, naturalmente, el estado anterior al cambio, estado que solemos localizar de manera muy imprecisa: ‘antes’”* (2005:128). Esta forma de concebir el cambio resulta muy representativa de la cultura escolar y desde nuestro punto de vista, se considera que dialoga muy estrechamente con todo aquello que suele condicionar y resistir la implementación de diferentes cambios. Las categorías de tiempo y espacio juegan un rol central, dado que una de las maneras en que se materializa esta consideración ha sido analizando cómo funciona el recurso de apelar al pasado en estos discursos.

En el segundo caso de los registros analizados en el texto, Diker presenta el apartado “El cambio como promesa” donde, partiendo de una consideración al discurso pedagógico moderno y al mantenimiento de su legitimidad, sostiene que ese modelo contiene la promesa del cambio, *“un cambio que se presenta como necesario para la sociedad (y necesario también, claro, para el funcionamiento del mismo discurso), deseable y posible. Es justamente en torno de lo posible que se juega la eficacia de la promesa del cambio pedagógico”*. Diker sostiene que el sentido de este reconocimiento “exige abandonar la

posición de saber y de poder”, lo que conduce también a dejar de lado la promesa de cambio y por ende, abandonar la clásica pretensión de direccionar el cambio.

Con respecto al tercer caso de registro, “El cambio imposible” Diker hace alusión a la conservación y permanencia de una configuración escolar muy antigua, que se sostiene, más allá de algunos cambios, sin grandes mutaciones desde fines del siglo XIX. Cuando se menciona el tema del “fracaso” en el impacto innovador de algunas medidas, se presenta como un habitual responsable a la resistencia de los docentes y directivos a introducir cambios en las rutinas escolares, aunque Diker sostiene que *“los efectos de los dispositivos escolares suelen tener lugar más allá de la voluntad de los docentes”*, con lo cual abre una consideración novedosa: por un lado, que esta responsabilidad en los docentes no es posible dado que la fuerza de tales dispositivos que serían los que, según Diker, obturan la implementación de los cambios, radica en su invisibilidad; y por otro, plantea que el *“funcionamiento escolar es el resultado del efecto simultáneo de un conjunto de dispositivos que funcionan articuladamente a la manera de engranajes, que ponen en marcha una maquinaria escolar, una maquinaria que parece neutralizar las innovaciones parciales”* (2005:136). Esta última idea ofrece la posibilidad de posicionarse quizás en un lugar más cercano a la concepción de “gramática escolar” que trabajan Tyack y Cuban (1995) en el sentido de aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

Resulta oportuno retomar aquí algo de lo planteado en la primera parte de este trabajo, al poner entre signos de interrogación la puesta en cuestión de la “gramática escolar”. Con respecto a esto, y sin haber agotado el recorrido teórico que refiere a la temática, se toma del texto de Diker una aproximación parcial en este sentido, que representa de alguna manera, la intención de aquel postulado inicial: *“...si desde afuera el cambio en las escuelas parece imposible, si nos parece que las escuelas son iguales a si mismas a través del tiempo, lo cierto es que, desde dentro de las escuelas, todo está cambiando. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros (...) caídas además, en buena medida, las promesas de cambio de la pedagogía (su eficacia para estimar lo posible y lo probable y su legitimidad para determinar lo universalmente deseable), parece haber llegado el momento de aceptar el desconcierto y de dejar de nombrar lo que no comprendemos o no podemos anticipar o controlar como deterioro”* (2005:136)

Palabras finales:

Por medio de los diferentes ítems relevados, se han intentado mostrar las características que presenta el dictado de la materia Construcción de la Ciudadanía, en sus aspectos didácticos y pedagógicos, considerando central esta mirada en virtud de las innovaciones que el Diseño Curricular introduce con respecto al dictado de la misma, ya sea en los aspectos vinculados a la asistencia, la enseñanza, la evaluación, la forma de definir el trabajo durante el ciclo lectivo alrededor de un proyecto construido en forma conjunta con los alumnos, la articulación con otros actores e instituciones, etc.

La pregunta inicial, cuyo objetivo giraba en torno a reflexionar acerca de si este tipo de reformas curriculares innovadoras logran tensionar la gramática escolar arraigada en las escuelas, encuentra aquí uno de sus fundamentos centrales. Tomando la concepción que trabajan Tyack y Cuban (1995) de “gramática escolar”, se encuentra que ese conjunto de estructuras, reglas y prácticas que tradicionalmente han organizado la vida escolar, en la labor cotidiana de instrucción que ha signado la tarea sobre todo en las escuelas secundarias -vinculadas a la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas, el aula autónoma con un solo profesor, la evaluación numérica, etc.-, sería el que se encuentra al menos tensionado cuando emergen propuestas como la que representa la implementación de la materia Construcción de la Ciudadanía, por ejemplo. Vinculada con esta idea y con esta problematización es que adquiere un sentido significativo una de las dificultades señaladas por los docentes: la que refiere a no poder evaluar con una calificación numérica, lo cual trae aparejada otra aparente dificultad vinculada a la promoción (dado que es una materia que “no se la pueden llevar”). Esto se relaciona también con lo observado al preguntar sobre los inconvenientes que identifican para que la materia pueda cumplir con las expectativas de logro definidas en el diseño curricular, donde uno de los más señalados se relaciona con las cuestiones relacionadas al diseño de la materia (gradualidad, acreditación, obligatoriedad, etc.). No obstante, la gran mayoría de los docentes considera que los aportes de la materia son importantes para el logro de los objetivos de la escuela secundaria obligatoria. Evidentemente, aquí no se están cuestionando los contenidos, en cuanto a la temática, sino “la forma” con la que vienen “diseñados” estos nuevos contenidos. Será necesario profundizar en algunos aspectos que inviten a otro tipo de reflexión, de carácter más interpretativo, que articule otros dispositivos de llegada a los docentes a cargo, a fines de indagar en los fundamentos pedagógicos y políticos que orientan estos posicionamientos.

11. Bibliografía consultada

- Diker Gabriela, (2005) “Los sentidos del cambio en educación” en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubet, François, “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IIPE, Buenos Aires, 2004, pp. 15-44
- Hassoun Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires: Edic. de la Flor.
- Tyack, D. y L. Cuban (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica. Cap. 4.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata. Cap. 1 y 4.

ANEXO 1

Cuadro de distritos procesados en el informe

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
S/D	108	1,9	1,9
A G CHAVEZ	20	,3	2,2
ADOLFO ALSINA	8	,1	2,3
ALBERTI	6	,1	2,4
ALMIRANTE BROWN	106	1,8	4,3
ARRECIFES	1	,0	4,3
AVELLANEDA	117	2,0	6,3
AYACUCHO	11	,2	6,5
AZUL	46	,8	7,3
BAHIA BLANCA	289	5,0	12,2
BALCARCE	56	1,0	13,2
BARADERO	3	,1	13,2
BENITO JUAREZ	35	,6	13,8
BERAZATEGUI	116	2,0	15,8
BOLIVAR	4	,1	15,9
BRAGADO	4	,1	16,0
C DE PATAGONES	3	,1	16,0
CAMPANA	83	1,4	17,4
CAÑUELAS	41	,7	18,1
CARLOS TEJEDOR	11	,2	18,3
CARMEN DE ARECO	18	,3	18,6
CASTELLI	8	,1	18,8
CHACABUCO	25	,4	19,2
CHASCOMUS	31	,5	19,7
CHIVILCOY	2	,0	19,8
CNEL BRANDSEN	1	,0	19,8
CNEL DORREGO	21	,4	20,2
CNEL PRINGLES	17	,3	20,4
CNEL ROSALES	66	1,1	21,6
CNEL SUAREZ	40	,7	22,3
COLON	29	,5	22,8
DAIREAUX	6	,1	22,9
DOLORES	8	,1	23,0
ESCOBAR	67	1,2	24,2
ESTEBAN ECHEVERRIA	129	2,2	26,4
EX DE LA CRUZ	27	,5	26,8
EZEIZA	88	1,5	28,3
F AMEGHINO	13	,2	28,6
FCIO VARELA	18	,3	28,9
GRAL ALVARADO	24	,4	29,3
GRAL ARENALES	10	,2	29,5
GRAL BELGRANO	4	,1	29,5
GRAL GUIDO	1	,0	29,6
GRAL LA MADRID	12	,2	29,8

GRAL LAS HERAS	8	,1	29,9
GRAL LAVALLE	3	,1	29,9
GRAL MADARIAGA	5	,1	30,0
GRAL PAZ	10	,2	30,2
GRAL PINTO	19	,3	30,5
GRAL PUEYRREDON	163	2,8	33,3
GRAL RODRIGUEZ	29	,5	33,8
GRAL SAN MARTIN	392	6,7	40,6
GRAL VIAMONTE	7	,1	40,7
GRAL VILLEGAS	9	,2	40,8
GUAMINI	18	,3	41,1
HIPOLITO YRIGOYEN	4	,1	41,2
HURLINGHAM	72	1,2	42,4
ITUZAINGO	44	,8	43,2
J C PAZ	246	4,2	47,4
JUNIN	41	,7	48,1
L.N. ALEM	5	,1	48,2
LA COSTA	29	,5	48,7
LA MATANZA	623	10,7	59,4
LA PLATA	97	1,7	61,1
LANUS	123	2,1	63,2
LAPRIDA	13	,2	63,4
LAS FLORES	3	,1	63,5
LINCOLN	23	,4	63,9
LOBERIA	6	,1	64,0
LOBOS	19	,3	64,3
LOMAS DE ZAMORA	227	3,9	68,2
LUJAN	57	1,0	69,2
MAIPU	6	,1	69,3
MALVINAS ARGENTINAS	129	2,2	71,5
MAR CHIQUITA	7	,1	71,6
MARCOS PAZ	55	,9	72,5
MERCEDES	26	,4	73,0
MERLO	42	,7	73,7
MONTE	19	,3	74,0
MONTE HERMOSO	8	,1	74,2
MORENO	53	,9	75,1
MORON	23	,4	75,5
NAVARRO	19	,3	75,8
NECOCHEA	13	,2	76,0
NUEVE DE JULIO	3	,1	76,1
OLAVARRIA	30	,5	76,6
PEHUAJO	3	,1	76,6
PELLEGRINI	17	,3	76,9
PERGAMINO	52	,9	77,8
PILA	9	,2	78,0
PILAR	110	1,9	79,9
PINAMAR	6	,1	80,0
PUAN	4	,1	80,0
QUILMES	74	1,3	81,3
RAUCH	16	,3	81,6

RIVADAVIA	10	,2	81,8
ROJAS	9	,2	81,9
ROQUE PEREZ	6	,1	82,0
S A DE ARECO	23	,4	82,4
SAAVEDRA	15	,3	82,7
SALLIQUELO	3	,1	82,7
SALTO	21	,4	83,1
SAN ANDRES DE GILES	31	,5	83,6
SAN FERNANDO	45	,8	84,4
SAN ISIDRO	44	,8	85,1
SAN MIGUEL	211	3,6	88,8
SAN NICOLAS	72	1,2	90,0
SAN PEDRO	2	,0	90,0
SAN VICENTE	35	,6	90,6
SUIPACHA	14	,2	90,9
TANDIL	4	,1	91,0
TAPALQUE	6	,1	91,1
TIGRE	68	1,2	92,2
TORDILLO	3	,1	92,3
TORQUINST	8	,1	92,4
TRENQUE LAUQUEN	75	1,3	93,7
TRES ARROYOS	83	1,4	95,1
TRES DE FEBRERO	69	1,2	96,3
TRES LOMAS	5	,1	96,4
VEINTICINCO DE MAYO	13	,2	96,6
VICENTE LOPEZ	33	,6	97,2
VILLA GESELL	11	,2	97,4
VILLARINO	86	1,5	98,8
ZARATE	67	1,2	100,0
Total	5824	100,0	

ANEXO 2

Muestra de proyectos, ámbitos y productos de Construcción de la Ciudadanía.

Título del proyecto	Ámbito	Productos asociados
A DEFINIR	ESTADO Y POLITICA	ESCRITAS
LECHUMANOS	AMBITO SOCIAL CON CARITAS	ENTREGA DE 140 PLANTAS DE LECHUGAS A FLIAS DE CARITAS
LECHUMANOS	AMBITO SOCIAL CON CARITAS	ENTREGA DE 140 PLANT DE LECHUGAS A FLIAS DE CARITAS
HAZ LO QUE YO DIGO, PERO NO LO QUE YO HAGO		
REIVINDICAR EL LUGAR DE LOS ABUELOS EN LA SOC.	IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES	PRESENTACION DE UNA OBRA DE TEATRO EN JARDIN DE INFANTES Y HOGARE DE ANCIANOS
REENCUENTRO CON EL CINE	ARTE Y COMUNICACIÓN	
NUESTRO GRANITO DE ARENA	MEDIO AMBIENTE	REVISTAS, FOLLETOS, DOCUMENTAL RADIOFONICO, PRODUCCIONES AUDIOVISUALES
AYUDANDO A UN AMIGO		ENCUESTAS, INVESTIGACIONES, RELACIONADAS CON ENFERMEDADES ETC.
CIUDAD IDEAL		PROPUESTAS COMUNITARIAS
LAS ADICCINES Y SUS PROBLEMAS	SALUD ALIMENTACION Y DROGAS	TALLER CON EL CPA. (CENTRO DE PREVENCION DE LAS ADICCIONES)-CHARLAS EXPLICATIVAS AL RESTO DE LOS DEMAS SALONES(ENCUESTAS)
QUEREMOS CAMBIAR	SALUD Y ALIMENTACION	PRODUCCION DE CARTELES, CON FRASES CREADOS POR ALUMNOS, PARA CONBATIR LA VIOLENCIA
ACTIRECICLAR	AMBIENTE	RECICLADO DE PAPEL, PARTICIPACION EN 3º MUESTRA AMBIENTAL

		(URRA), FERIA DISTRITAL DE CIENCIA,ENCUENTRO CULTURAL DEL ISR
VISISTA AL ASILO DE ANCIANOS		
DENGUE	SALUD	
AYUDA AL COMEDOR	SOLIDARIO, COMUNICACIÓN	NO
RECICLADO	INSTITUCION- AULA	PAPEL RECICLADO
ARTE MUSICAL	AMBIENTE	PUESTA MUSICAL
EL VALOR DE LA CONVIVENCIA	SOCIAL	AFICHES- TRABAJO PRACTICO
LA FAMILIA, MI FAMILIA	AMBIENTE, ARTE, COMUNICACIÓN Y TECNOLOGIA ,SALUD SEXUALIDAD, TRABAJO	REPRODUCCION Y ANALISIS DE LA PELICULA VALENTIN- ARBOL GENEALOGICO- MI FAMILIA EN PARIS
IDENTIDAD CULTURAL X APRENDIZAJE SERVICIO	ESCUELA	ARMADO DE CORTOMETRAJE- EXPOSICIONES ANUALES- TRABAJO DE APRENDIZAJE- SERVICIO
PROYECTO DE CULTURA Y APRENDIZAJE SERVICIO	ESCUELA	TRAB DE INVESTIG Y RELACION DE APREND. SERV.- PRODUCCIONES LUDICAS PARA DONACIONES- FERIAS DE EXPOSICIONES NATURALES
ALCOHOL DROGAS Y JUVENTUD		REVISTAS GRUPALES
ALCOHOL DROGAS Y JUVENTUD		REVISTAS GRUPALES
TRABAJAMOS CON LOS VALORES		PERIODICO DIGITAL- OBRA DE TEATRO
TRABAJO CON LOS VALORES		PERIODICO DIGITAL- OBRA DE TEATRO
DISCRIMINACION		PRODUCCIONES VISUALES
LA CONTAMINACION AMBIENTAL		FOLLETO INFORMATIVO T. ESC.
LOS DERECHOS DEL NIÑO		VIDEO DE EXPOSICION TRABAJO ESC
AYUDARNOS A AYUDAR	COMUNICACIÓN	SE DIVIDIERON EN 5 GRUPOS, CADA UNO UN UNA ACTIVIADE ESPECIFICA ,CONVOCATORIA , PUBLICIDAD RECOLECCION Y CLASIFICACION DE ROPA

CONOCER PARA INTREGRARNOS		INVESTIGACIONES, LAMINAS, FOLETOS EXPLICATIVOS, ETC(ADEMAS DE REGISTROS)
CUENTAN SOBRE LA ESTACION	IDENTIDADES Y RELAC. INTERCULTURALES	TRABAJO CON REGISTROS INTERVENCION COMUNITARIA Y ESC.
TODOS CONTRA EL DENGUE		AFICHES- FOLLETOS IMPRESOS
VALORES		
VIOLENCIA JUVENIL EN A CALLE	ARTE, IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCUTURALES	VIDEO DOCUMENTAL (CORTO)
VIOLENCIA JUVENIL EN LA CALLE	ARTE, IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES SEXUALIDAD Y GENERO	VIDEO DOCUMENTAL (CORTO)
CUIDEMOS EL BARRIO		POWER POINT- AFICHES
ADICCIONES	AULA	COMO DOCENTE HACE DOS MESES QUE ESTOY EN LA MATERIA Y NO SE LLEVA ACABO
TRIBUS URBANAS	ARTE	FOLLETOS
VIOLENCIA DOMESTICA	SEXUALIDAD	AFICHES- FOLLETOS
PREVENCION DE LAS ADICCIONES EN LOS JOVENES	SALUD, COMUNICACIÓN, CONVIVENCIA A ADENTRO DE LA ESCUELA	CADA GRUPO REALIZO UN TRABAJO PRACTICO FOLLETOS EDUCATIVOS
"EN LA COMARCA GRIS" LS LEY MENOS RESPETADOS, ES NI SI NI NO, NI BLANCO, NI NEGRO. LOS INVISIBLES.	DERECHO - ETICA	EDICION DE LIBRO - COMICS
SOCIEDAD Y CULTURA	HISTORIA- GEOGRAFIA	CAMPAÑA SOBRE CONVIVENCIA
CUIDADO AMBIENTAL	AMBIENTE	TALLER DE CONCIERTIZACION INCLUYE TALLER DE JUGETES CON MAT. DR RECICLADO
CUIDEMOS EL AMBIENTE	AMBIENTE	TALLER DE CONCIERTIZACION. INCLUYE JUGUETES RECICLADOS
TRABAJAMOS EN SOLIDARIDAD		TRABAJO CON HOGARES. CUIDADO DEL MEDIO

		AMBIENTE
ELECCIONES	SOCIEDAD	ANALISIS DE LA SITUACION POLITICA
NUESTRO MEDIO AMBIENTE	SOCIEDAD	
ESCUELA SEGURA	ESTADO Y POLITICA	REGISTRO DEL PROCESO DEL PROYECTO
VIOLENCIA EN LA SOCIEDAD	SALUD ALIMENTACION Y DROGAS	PRODUCCION DE CORTOMETRAJES