

[PID 3136](#)

Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar en EGB3. Entre Ríos 1993-2003

*Delfina Doval; Juan Manuel Giménez; María Silvana Basgall;
María Emilia Sieber; Janet Cian y Juan Pablo Medina*

AUTORA: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. (3100) Paraná, Entre Ríos.

CONTACTO: ddelfina@gmail.com – delfina.doval@fcedu.uner.edu.ar

Resumen

En el proyecto se estudian los manuales escolares de “Formación ética y ciudadana” que circularon en las aulas que implementaron el espacio curricular homónimo dentro del tercer ciclo de Educación General Básica (EBG3) en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos. Se analiza a partir de los mismos la concepción de ciudadanía que construyen desde sus enunciados; las formas de selección, circulación y uso que los docentes ponen en juego frente a las propuestas editoriales; y las lecturas que de estos textos-manuales los estudiantes han elaborado desde sus condiciones de producción, recepción y apropiación.

La investigación aborda el estudio del género textual manuales escolares desde la perspectiva analítica que vincula la historia cultural del libro, de las prácticas sociales de lectura y escritura y el estudio de las culturas escolares en diálogo con otros campos disciplinares. Por lo tanto, se sitúan los manuales escolares en los procesos desarrollados en la escuela y se examina el código disciplinar de una de las disciplinas escolares que durante el proceso de reformas educativas de los años de 1990 redefine las prácticas y contenidos de una tradición académico-escolar que supone la formación del ciudadano en este ámbito.

Palabras clave: Manuales escolares – Cultura escolar - Código disciplinar – Formación ética y ciudadana – Reformas educativas

La investigación en un campo de conocimiento: la manualística²

Las investigaciones que desde el ámbito histórico-educativo toman los libros de texto, en general, y los libros escolares, en particular, como fuente historiográfica para el estudio de discursos, prácticas y representaciones sociales se han convertido en el campo de investigación que Escolano (2001) denomina *manualística*. Este autor acuña el concepto manualística para referirse al conjunto de estudios que tienen su unidad en el objeto manuales escolares desde su doble dimensión –instrumental y cultural-pedagógica– lo que permite examinarlos como configuraciones históricas. El concepto manualística reúne el conjunto de prácticas y desarrollos teóricos configurados en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza. La manualística es un campo histórico dado que:

“Estos conocimientos, en cuanto pueden ser objeto de análisis académicos especializados, pueden dar origen a una disciplina y a una praxis, esto es, a un campo intelectual y a una pragmática comunicativa con sus proyecciones en los programas de formación de profesores y en los proyectos de investigación educativa (...)” (Escolano, 2001: 13).

Las investigaciones de manualística dan cuenta del giro lingüístico y del giro cultural en el campo de la historiografía en general y de la historiografía de la educación en particular (Escolano, 1997). Y nutren el interés creciente de líneas indagativas como la nuestra, interesadas en escrutar el interior de las instituciones educativas, es decir abordar la historia interna de la educación (Tiana Ferrer, 2000). Desde este campo de investigación se abren, entonces, otras vías de examen en el análisis de la cultura escrita y, en especificidad, la cultura escolar desde sus continuidades, cambios y tensiones con otras culturas que le son contemporáneas (Julia, 2001; Viñao Frago, 2002).

La investigación y sus ejes de indagación

Situado en el campo de la manualística, nuestro objeto de investigación centra el análisis en los manuales escolares de “Formación ética y ciudadana” (FEyC), en tanto libros escritos, diseñados y producidos específicamente para la enseñanza (Johnsen, 1996). Los manuales escolares son una construcción cultural y pedagógica que responde a determinadas reglas textuales y didácticas, que se asocian a prácticas educativas específicas y a contextos de uso en que se generan y apropian. Estos manuales escolares, resultantes de complejas intervenciones, se convierten en un elemento sustantivo de la cultura escolar y pueden examinarse como representación material y simbólica de la misma (Escolano, 2001).

Se aborda el estudio del género textual (Escolano, 2000) manuales escolares desde la perspectiva analítica que vincula la historia cultural del libro, de las prácticas sociales de lectura y el estudio de las culturas escolares en diálogo con otros campos disciplinares. Diálogo que, según Chartier (2011), no hace más que contribuir a las discusiones que se llevan a cabo al alterar las fronteras canónicas entre las disciplinas y las tradiciones. Desde esta perspectiva se sitúa el abordaje de los manuales escolares en los procesos desarrollados en la escuela y se examina el código disciplinar de una de las asignaturas escolares que, durante el proceso de reformas educativas de los años de 1990, redefine las prácticas y contenidos de una tradición académico-escolar que supone la formación del ciudadano en este ámbito. La categoría código disciplinar (Cuesta, 1997), permite considerar que los ámbitos de conocimiento son tradiciones sociales históricamente construidas materializadas en regulaciones, normas, discursos, prácticas, o sea códigos. Así como en procedimientos de subjetivación y normalización disciplinarios que actúan en un medios institucional –la escuela– e implican el campo profesional.

Para aproximarnos a estas regulaciones, normas, discursos y prácticas que subyacen al código disciplinar recurrimos a los denominados textos visibles (Cuesta, 1997), currículum escrito, manua-

les escolares, a los que sumamos otros discursos sociales. Los manuales escolares se vuelven un objeto destacado en el proceso de construcción social de las disciplinas escolares cuando estas se encuentran en proceso de re-definición del código que las regula y se tensionan aspectos tales como los contenidos de enseñanza, su estructuración, su secuencia, el valor formativo, la legitimidad social y cultural de esos contenidos, unas prácticas relativas a los modos de enseñar y aprender, unas prácticas de representación que han sido validadas en la larga duración de la expansión de los sistemas escolares de alcance nacional bajo la presuposición que es allí donde se forman, se da forma, a los futuros ciudadanos de una nación.

De este modo, la escuela no es sólo puerto de llegada de innovaciones pedagógicas y normas legales o reformas con la sola finalidad de transmisión cultural, sino también de creación de saberes y haceres que retornan a la sociedad como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo (Vidal, 2007). Es en esa tensión entre regulación y cambio que se sitúa la investigación en un momento histórico de mutaciones, década de los años de 1990, época de reformas y transformaciones que modifican de modo estructural los sistemas educativos nacional y provinciales en Argentina.

En consideración al terreno fértil de investigación en torno de prácticas y representaciones socioculturales que los textos escolares promueven interesa comprender cómo las apropiaciones particulares de los lectores dependen, en conjunto, de los efectos de sentido que construyen los mismos manuales, de los usos y de las significaciones impuestas por las formas de publicación y circulación, de las competencias, categorías y representaciones que unas comunidades (Chartier, 2005), para nuestro caso escolares, atribuyen a la formación ciudadana en el proceso de reforma de los contenidos curriculares comunes del espacio curricular de Formación ética y ciudadana. En coherencia con lo planteado la investigación trama tres indagaciones: el análisis de los textos que son el contenido de los manuales/libros escolares; de los manuales/libros escolares y las prácticas de uso, transmisión y apropiación suscitadas en las comunidades de docentes y estudiantes, es decir las significaciones atribuidas por esas comunidades escolares a los textos-manuales de Formación ética y ciudadana, y se postulan los siguientes ejes problemáticos (Doval, 2013a):

a) Analizar los *relatos de ciudadanía* que en estos objetos de la cultura escolar se transmiten y producen. Entendemos que los manuales escolares de Formación ética y ciudadana han jugado un papel relevante en la reformulación del código disciplinar del espacio curricular homónimo³, pues en ellos se encuentran compendiados y formulados modos de concebir y practicar la formación de ciudadanía, representarse la vida en común, las relaciones con los otros, y con uno mismo en el ámbito escolar.

b) Examinar las formas de apropiación de estos manuales orientadas por la elección, circulación y uso que han realizado los docentes a cargo del espacio curricular de Formación ética y ciudadana. El objetivo es aproximarnos a las prácticas socioculturales que se ponen en juego en el cotidiano escolar. Es decir indagar desde las memorias docentes estrategias y tácticas desplegadas frente a las transformaciones del código disciplinar, las tradiciones arraigadas en la formación del ciudadano en el ámbito escolar, la circulación y apropiación de objetos culturales como los textos-manuales escolares.

c) Atender las lecturas que estos textos/manuales de Formación ética y ciudadana han suscitado en los estudiantes, las condiciones históricas de recepción, percepción y decodificación en las cuales se han forjado, lo que implica la consideración de ciertos saberes y experiencias socioculturales que, si bien no se transmiten por la lectura, sin duda orientan su práctica y condicionan su sentido. Como expresa Chartier (1996a) las fuerzas de imposición de las significaciones dependen de las condiciones históricas en las cuales son manipuladas.

La investigación y unos principios analíticos

Se inscribe esta investigación desde una concepción de la historia como proceso narrativo de construcción de sentido, para el caso nos ocupa el relato de ciudadanía configurado en un bien funcional a las culturas escolares, el texto-manual de Formación ética y ciudadana, y las prácticas culturales de recepción y apropiación de esos relatos. Se recupera el concepto de relato desde de Certeau (2000) quien nos dice que los relatos cuentan prácticas comunes que al introducirlas con las experiencias particulares, las frecuentaciones, las solidaridades y las luchas que organizan el espacio donde se abren paso unas narraciones, delimitan un campo. Se precisa, así, una manera de andar que pertenece a las maneras de hacer. La forma de relatos explicita la relación de la teoría con los procedimientos de los cuales es el efecto y con los que aborda, se ofrece una *posibilidad*, un discurso articulado en relatos. La narrativización de las prácticas sería entonces una manera de hacer textual, con sus procedimientos y con sus tácticas propias.

La historia cultural nos ha posibilitado postular dos categorías asociadas: práctica y representación. La categoría representación, acorde a lo planteado por Chartier (2000), designa tres registros de la experiencia histórica: las representaciones colectivas; los diferentes signos o *performances* simbólicos; la delegación a un representante, individual o colectivo, de la coherencia y la permanencia del grupo o de la comunidad. La articulación de este concepto permite comprender:

“(...) la relación dinámica que articula la internalización que hacen los individuos de las divisiones del mundo social y la transformación de tales divisiones en virtud de las luchas simbólicas cuyos instrumentos y apuestas son las representaciones y las clasificaciones de los demás y de uno mismo” (Chartier, 2000: 124)

Nuestro estudio de los textos retoma el concepto de representación desde su doble dimensión: la transitiva y la reflexiva. La primera expresa la transparencia del enunciado, es decir toda representación, *representa algo*. La segunda expresa la opacidad, o sea toda representación *se presenta* representado algo. Las representaciones, interiorizadas u objetivas, no son simples imágenes, verídicas o engañosas, de una realidad que les sería ajena, es su propia energía la que convence, nos convence, de que el mundo o el pasado es lo que ellas dicen que es. Generadas por las diferencias que fracturan las sociedades, producen o reproducen a su turno dichas diferencias (Chartier, 2008: 47-48).

La noción de práctica, en línea con lo expuesto, distingue las representaciones concretadas en la inmediatez de las conductas cotidianas. Es el modo en que los individuos, las comunidades, las clases manejan los códigos, los textos, los objetos. En términos de la investigación esta conceptualización de las prácticas, acorde a lo postulado por Chartier (2000a: 125-126), posibilita controlar los efectos de la relación que –como investigadores, docentes, intelectuales– mantenemos con el mundo social que no es sólo un universo de discursos y textos, que se va construyendo a cada instante en el cruce de prácticas sin discurso, de gestos hechos sin pensar, de conductas automáticas y espontáneas:

“(...) las lógicas propias de las prácticas que no son las que rigen el enunciado de los discursos sobre el mundo. De ello se deriva, evidentemente, la dificultad del trabajo científico que debe ‘escribir las prácticas’ a fin de comprenderlas, de producir y transmitir su conocimiento, sin dejar de postular que estas prácticas son irreductibles a todos los discursos que procuran objetivarlas” (Chartier, 2000: 126).

Desde este reconocimiento, nos interesa dilucidar cómo las apropiaciones particulares de los lectores dependen, en conjunto, de los efectos de sentido que construyen los mismos manuales, de los

usos y de las significaciones impuestas por las formas de publicación y circulación, y de las aptitudes/competencias, categorías y convenciones que unos docentes –*docentes de Formación ética y ciudadana*– en unas comunidades escolares –*escuelas que dictaban completo el ciclo de EGB3 en la ciudad de Paraná (Entre Ríos)*– atribuyen a la formación ciudadana en vinculación con la cultura escolar, para producir unas prácticas de lectura que ponen en circulación, desde formas específicas de recepción y apropiación, las representaciones sociales alojadas en los texto-manuales escolares de Formación ética y ciudadana.

El recorrido propuesto plantea como nudo la indagación de las relaciones existentes entre el sentido propuesto por los textos-manuales escolares, las modalidades de apropiación de los mismos y los procedimientos de interpretación que sufren (Chartier, 1996a). Nos interesa comprender⁴ como los significados impuestos son transgredidos por sus lectores –docentes y estudiantes de EGB3– y a la par cómo las invenciones –de esos lectores y de los autores de estos textos-manuales de Formación ética y ciudadana– se ve refrenada por la imposición de unas capacidades, unas normas, el género textual, y las condiciones históricas que precisan las transformaciones educativas y socioculturales que se producen en los años de 1990 en el marco de las culturas escolares.

Se conciben los textos escolares sobre Formación ética y ciudadana como productos culturales y sí, como señala Bourdieu (1988: 87), lo propio de las producciones culturales es producir creencia en el valor de un producto, nuestra indagatoria se orienta a estos procesos de reconocimiento, o sea las lecturas que originan y que validan a estos textos-manuales como objetos culturales. Se hace foco en el modo en que estos textos/productos culturales se inscriben en un proceso de comunicación en el cual dirimen sus significaciones. Pensamos a este proceso, desde Hall (1980), como una estructura compleja de relaciones entre momentos diferenciados y articulados de prácticas. Es decir, la articulación de procedimientos de *puesta en texto* y *puesta en libro* de los proyectos editoriales con la producción/decodificación/apropiación en la que –en la práctica de lectura– se consuma el proceso de significación social, vale decir la comunicación. Desde esta perspectiva analítica consideramos los textos como productos culturales, como dispositivos a los que hay que dejar hablar porque son las voces epocales, porque son, como señala Chartier (1996a), la puesta en representación de prácticas y representaciones que estructuran el mundo social donde ellas se inscriben.

En nuestros postulados se suma en el análisis del corpus la perspectiva de Angenot (2010), quien sostiene que las prácticas discursivas son hechos sociales, y la posibilidad misma de conferirles una significación, como su influencia, son historia. Acorde a lo cual se ha colocado el acento en describir y explicar las regularidades en lo que se dice, se escribe, se fija en imágenes y artefactos; en la identificación de funciones y apuestas sociales, cuáles son las predominancias, conflictos y emergencias, en definitiva, caracterizar esa *hegemonía de lo pensable* en el tiempo histórico estudiado. Esta hegemonía discursiva impone un canon de normas que indican los temas aceptables y las maneras tolerables de tratarlos, que instituyen jerarquías –valores, distinciones, prestigio– sobre un fondo de relativa homogeneidad (Angenot, 2010: 32-33).

La indagación de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana: la relación forma, contenido y sentido

Los géneros textuales se diferencian por su estructura, sus modos de expresión y los procedimientos didácticos que utilizan. Un género textual conforma un tipo de libro de tradición reconocida y con una función didáctica específica y diferentes géneros textuales combinan, a menudo de modo ecléctico, las reglas y modos de producción. Sus denominaciones se relacionan, en general, con las funciones escolares que el texto escolar desempeña. Los manuales escolares que estudiamos asumen la denominación de la función asignada a la *disciplina escolar Formación ética y ciudadana*. Concebimos

estos manuales –que incluimos dentro de la *segunda generación de libros escolares* (Escolano, 2001: 21)– como una construcción cultural y pedagógica que responde a específicas reglas, normas, que se asocian a discursos y prácticas epocales, para nuestro caso las educativas, y a contextos de uso en los cuales se generan y aplican.

Los textos-manuales escolares (Choppin, 2001) son herramientas pedagógicas que tienen por finalidad facilitar el aprendizaje. Son el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que las jóvenes generaciones adquieran para la perpetuación de sus valores. En nuestra investigación los manuales de Formación ética y ciudadana son los depositarios de los *contenidos curriculares comunes (CBC)*, *matriz cultural* resultante de las reformas educativas de los años de 1990; que expresa los conocimientos, los procedimientos y los valores ligados a la formación ciudadana expresada en el código disciplinar de Formación ética y ciudadana. Son vectores de comunicación potentes cuya eficacia reposa en, por un lado, las posibilidades de su difusión –recordemos aquí los alcances de las políticas públicas de distribución gratuita de textos escolares a través del Plan Social Educativo– y, por el otro, la de universalizar el discurso que producen y transmiten. Más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales escolares transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura, son potentes vectores de socialización y aculturación. Los manuales escolares son, además de un concepto, un libro, un objeto material de la cultura, un conjunto de hojas impresas que forman un volumen, un producto fabricado, difundido y consumido.

Acorde a lo anterior, desde el punto de vista del análisis de los textos hemos dado inicio al mismo a partir de la relación entre forma, contenido y sentido. La división entre forma y contenido la realizamos sólo a efectos del abordaje metodológico, se sostiene que la forma es contenido y es inherente a la producción de sentido. La relación entre forma y contenido nos interesa a efectos de inferir desde los protocolos de lectura cuál/cuáles son las representaciones sobre los lectores deseados/imaginados –jóvenes que cursan EGB3 en Argentina en la década de 1990– por los autores y las editoriales en relación con la formación en ética y ciudadanía. Según afirma Chartier (2005: 26) una lectura cultural de las obras nos recuerda que las formas que adquieren para leerse, escucharse o verse, participan, ellas también, en la construcción de su significación y aunque el significado no emerge directamente de las formas materiales estas juegan un papel importante.

En consonancia se examina la materialidad de los textos-manuales escolares en consideración que la misma es parte del proceso de producción de sentido de esos relatos de ciudadanía. Al expresar su puesta en forma, material y simbólica, permite vislumbrar/colocar en escena al destinatario imaginado de unas prácticas formativas de la *persona/ciudadano/a*. Al partir de una representación previa de las lecturas, las estrategias de control o seducción del lector utilizan su materialidad e inscriben en el objeto los dispositivos textuales y formales que apuntan a controlar más estrechamente la interpretación del texto (Chartier, 1996a: 55).

La lectura no es un acto de pura intelección cuyas circunstancias y modalidades concretas no importan. El mundo de los textos es un mundo de objetos y de performances que limitan la producción de sentido desde sus dispositivos y sus reglas (Chartier, 2011: 24-25). Este señalamiento encadena a otra distinción vinculada a la materialidad de los textos, la que diferencia el conjunto de dispositivos vinculados a las estrategias de escritura y las intenciones del autor, y aquel otro que depende de las decisiones editoriales. De este modo juega un relevante lugar la dirección editorial en el caso de los textos-manuales escolares en la década de 1990. La comprensión de las razones y los efectos de estas materialidades remite al control que ejercen los autores y los editores sobre las formas encargadas de expresar una intención, gobernar una recepción, imponer una interpretación, es decir controlar la circulación de los textos o a conferirles autoridad (Chartier, 1996b). Emerge así otro aspecto clave desde lo metodológico que vincula las condiciones de producción de los textos-manuales escolares con las

condiciones de distribución/circulación de estos objetos que hacen que un texto-manual llegue a su público, es decir circule en unas comunidades de lectores/interpretes.

La indagación de los modos de recepción y apropiación de los textos-manuales de Formación ética y ciudadana

En la investigación, acorde a lo que se viene planteando, interesa examinar la diálectica entre coerción y apropiación (Chartier, 1996b). Se distinguió en el apartado anterior que se indaga en el orden que pretenden instaurar los textos-manuales escolares desde la revisión de la relación forma, contenido y sentido. Nos interesa, asimismo, reconocer las prácticas de producción de sentido de los lectores/interpretes –docentes y estudiantes de EGB3–, el mundo de los lectores y sus prácticas, esas prácticas *sin cualidades* que expresan la manera en que una comunidad vive y analiza su relación con el mundo, con las otras comunidades y consigo misma. Como señala Chartier (2008: 46):

“Siempre las formas materiales de los textos o las competencias culturales de los lectores acotan los límites de la comprensión. Pero siempre, asimismo, la apropiación es creación, producción de una diferencia, proposición de un sentido posiblemente inesperado (...) [se reconoce así] la articulación de una *diferencia* –aquella por la cual todas las sociedades, bajo modalidades diversas, han delimitado un dominio particular de producciones textuales, experiencias colectivas, o disfrutes estéticos– y unas *dependencias* –aquellas que inscriben las creaciones literarias o intelectuales en los discursos y las prácticas que las hacen posibles e inteligibles”

Se pone en juego aquí nuevamente la perspectiva de abordaje interdisciplinar que convoca, pone en diálogo, a la crítica textual, la historia del libro, la teoría literaria, la sociología de la cultura e invita al desafío de comprender cómo las apropiaciones particulares e inventivas de lectores, oyentes o espectadores tienen una doble dependencia. Una de ellas, los efectos de sentido apuntados por los textos, los usos y las significaciones impuestas por las formas de publicación y circulación. La otra, las competencias y las expectativas que rigen la relación que cada comunidad de interpretación entabla con la cultura escrita (Chartier, 2008: 47), y en nuestro caso al interior de las culturas escolares.

Adentrarnos en el mundo de los lectores implica acceder a sus comunidades de interpretación (Chartier, 1996b), y en ellas a las prácticas de recepción y apropiación de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana realizada por docentes y estudiantes de EGB3. Desde la perspectiva asumida interesa abordar las prácticas de lectura, es decir restituir los modos en que lectores diferentes aprehenden, manejan y se apropian de los textos convertidos en manuales escolares, para el caso los relatos de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana. La lectura en las comunidades interpretativas es una práctica social que toma cuerpo en gestos, espacios y hábitos; que legitima tradiciones de lectura, usos legítimos de los libros y modos de leer; instrumentos y procedimientos de interpretación; esperanzas, intereses y creencias sobre los textos-manuales escolares y los relatos que ellos transmiten.

Desde nuestros principios de análisis, y en la búsqueda de esos *cazadores furtivos*⁵, se privilegia el punto de vista de la enunciación, pues nos ofrece un modelo heurístico para comprender la actividad práctica de los agentes/actores humanos. Al respecto seguimos a de Certeau (2000) quien subraya el carácter históricamente situado del uso del lenguaje que hace de la enunciación, un nexo de circunstancias adherido al “contexto” del que solo puede distinguirse por abstracción. En tal sentido, los ejes (b) y (c) de la investigación se han examinado guiados por unos interrogantes, formulados a partir del propuesto por de Certeau (2000: xLI), ¿cuáles son las operaciones de los usuarios de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana?, ¿cuáles son las *maneras de hacer* cotidianas, en

el seno de las culturas escolares, con los textos de Formación ética y cotidiana y las representaciones allí plasmadas?, ¿qué *fabrican/producen* docentes y estudiantes con estos relatos expresados en los textos-manuales escolares?.

Este modo de enfocar nuestras problemáticas posibilita analizar las condiciones de producción, transmisión, recepción y apropiación de discursos y prácticas en torno a la formación del ciudadano y observar que aún ante la fuerza del neoliberalismo y la redefinición de la ciudadanía en términos de eficiencia (Tiramonti, 2004) la prescripción –CBC, manuales escolares de Formación ética y ciudadana, entre otros– no anula el espacio propio de su recepción que se liga, según pensamos, a las tensiones entre tradición y cambio alojada en el encuentro/des-encuentro entre culturas escolares, en ellas las culturas docentes, culturas ciudadanas y culturas juveniles. Sí compartimos la afirmación de Chartier (2005: 31-32):

“(…) existe una distancia entre la norma y lo vivido, entre el dogma y la creencia, entre los mandatos y las conductas. Es en este desfase en el que se imponen las reformulaciones y las desviaciones, las apropiaciones y las resistencias. Por el contrario, la imposición de disciplinas inéditas, la inculcación de nuevas sumisiones y la definición de nuevas reglas de comportamiento deben siempre integrar, o negociar con, las representaciones enraizadas y las tradiciones compartidas”

Nuestro enfoque supone mirar la constitución de la sociedad como un proceso dinámico en el que los actores sociales realizan acciones, producen discursos y construyen sentido sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación y desde anclajes histórico-culturales –como la identidad ciudadana– y desde anclajes electivos –como los diferentes procesos de identificación y filiación que los sujetos actualizamos a lo largo de nuestras biografías (Reguillo, 2000).

Para abordar la comprensión de estas prácticas recuperamos testimonios/memorias a través de entrevistas semiestructuradas que realizamos a docentes que se desempeñaban en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana durante el período objeto de estudio. Hemos también recuperado el testimonio de quien trabajó en la elaboración del diseño curricular de Formación ética y ciudadana para EGB3 en la jurisdicción educativa entrerriana y el testimonio de quien tenía la responsabilidad de coordinar las acciones de la Organización civil Conciencia en la jurisdicción educativa de Entre Ríos durante el período objeto de esta investigación. Estas memorias se conjugarán analíticamente con el corpus constituido por Planificaciones y Programas de la asignatura, el corpus de textos-manuales de Formación ética y ciudadana, documentaria oficial, Revistas gremiales, Revistas del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

La indagación de la articulación culturas escolares, culturas juveniles y relatos de ciudadanía

Desde el tercer eje de indagación nuestro objeto de estudio busca situarse en una zona de intersección entre la cultura escolar⁶ y las culturas juveniles en tanto actúan como expresiones que codifican, a través de símbolos y lenguajes diversos, la esperanza y el miedo (Reguillo, 2012). Si caracterizamos la cultura “(…) como el sistema signifiante a través del cual necesariamente un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga.” (Williams, 1982: 13), entonces la cultura señala la dimensión signifiante de la materialidad de una formación histórico-social. Comprender lo cultural es captar el ordenamiento, la puesta en forma según principios de visión y división y la dinámica reverberante de la experiencia en este ordenamiento. Navega ahí la pregunta por cómo se estructura la sensibilidad para dar sentido a un momento histórico. En nuestra investigación intentamos indagar más precisamente la configuración de sentido que se establece entre los textos-manuales de Formación Ética y ciudadana y las prácticas de las culturas juveniles en la década de 1990.

Desde esta perspectiva adquiere relevancia teórica o valor heurístico la temporalidad y su vivencia como una condición básica de lo cultural, de la constitución de prácticas; de principios de visiones; de percepciones y apreciaciones de nosotros, de los otros y de nuestro mundo, vale decir, valoraciones éticas y ciudadanas. La vivencia de la temporalidad social representa un aglutinante social que da cuerpo a toda producción cultural. La vivencia de la temporalidad como la energía productora de las articulaciones entre lo social y lo cultural; entre lo histórico social y las formas del sentir que se estructuran en esta dinámica asignan –prácticamente– sentido- sentido práctico a la existencia. La recepción de cualquier objeto cultural, siguiendo a Williams (1980: 150-155), se inscribe en la articulación con una estructura del sentir. Aspectos como las problemáticas del reconocimiento, la identidad, la diferencia, inscriptas en ese orden del sentir, se manifiestan narrativamente, lo cual vuelve necesario el ejercicio de una razón estética, razón sensible, para su comprensión.

Nos mueve la comprensión de la configuración de un mundo producto de entramados socioculturales de valores cosmológicos. Vale decir, universos metafóricos que implican un sentido de comunidad, de espacio habitado, de ciudad y de tiempo vivido. La pregunta por la ciudadanía cultural es central en nuestro tercer eje de indagación, *¿qué relatos de ciudadanía encontramos entre los manuales y las culturas juveniles?*. Esta pregunta nos remite a una constelación de indagaciones que dejamos planteadas (Giménez, 2013): *¿en qué matriz político cultural se inscribe la formación ético ciudadana y desde aquí la lectura del texto manual de formación ética y ciudadana?*; *¿cuáles son los valores éticos que interpelan desde los textos-manuales a los/las estudiantes de EGB3?*; *¿qué sujetos jóvenes interpelan los textos-manuales?*; *¿qué lector construyen los manuales y cuáles son los sujetos que se configuran en las culturas juveniles de los '90?*; *¿qué temporalidades invocan ambos sujetos?*; *¿qué destino social?*; *¿qué horizontes de expectativas en relación a la vida social, sociedad, orden político, etc.?*

La investigación y una elección temporal y regional. Las reformas educativas en los años de 1990: extensión de la obligatoriedad e implementación de la EGB3 intermedia en Entre Ríos

La vacancia de estudios de historias de la educación de la región relativos a los procesos de descentralización, desestatización y focalización de las políticas sociales en la década de los años de 1990; el dictado e implementación de la Ley Federal de Educación (LFE); la tensión descentralización-centralización de las políticas curriculares del decenio; la extensión de la escolaridad obligatoria; las disputas de sentidos en cuanto a la educación ética y ciudadana en la escuela vuelven relevantes la perspectiva de estudio local –la jurisdicción educativa entrerriana– y el momento histórico delimitado. En consonancia la investigación se sitúa en la jurisdicción educativa de Entre Ríos y con especificidad en escuelas de la ciudad de Paraná que implementaron, en el contexto de vigencia de la Ley Federal de Educación, el ciclo completo de EGB3. Este ciclo en la provincia tuvo la peculiaridad de originar la EGB3 Intermedia o, según se la denominó, *escuela intermedia* y el espacio curricular⁷ de Formación ética y ciudadana.

El estudio está situado en un momento histórico –como todo momento social– de tensión temporal, década de 1990, época de reformas educativas. Es sabido que las relaciones entre pasado y presente son siempre complejas y más aún si el pasado es reciente pues, parafraseando a Altamirano (2007), con ese pasado que aún es parte del presente de nuestra vida pública tenemos un doble vínculo: la pretensión del conocimiento histórico y el que procede de nuestro juicio como ciudadanos. Sí hay siempre tensión entre las exigencias del conocimiento histórico y el compromiso cívico, éstas son mayores cuando esa tensión se alimenta del pasado inmediato.

Situados en este pasado inmediato se han examinado los momentos diferenciados en la implementación de la LFE (Doval, 2013b) trazados al hilo de la *tensión descentralización / re-centralización* que deviene en una progresiva afectación de las políticas educativas jurisdiccionales a los lineamientos que impone la reforma del Estado, las transformaciones estructurales de los sistemas educativos, la

regulación de los programas de asistencia y promoción social que convierten a la Nación en un *nuevo centro* y ,desde 1999, condicionan su crisis e imponen/marcan que las condiciones para la educación escolarizada en Argentina se habían modificado. La revisión de estos tres momentos (Doval, 2013b) posibilita apreciar algunas notas sobre las peculiaridades jurisdiccionales de las políticas educativas del decenio y las tensiones alojadas al hilo de las alternancias políticas que orientan las agendas de políticas-educativas. Un primer momento se caracteriza por el impulso dado a las políticas de transformación del Estado y ajuste estructural que redimensionan el sistema educativo entrerriano en sus niveles medio y terciario no universitario, por ende, por unas políticas que se complementan y armonizan con las asumidas por el Estado nacional. Es un lapso limitado por el incremento del gasto educativo en las provincias⁸ y la toma de medidas eficientistas para su contención / restricción. Es durante esta etapa que se aprueban a nivel nacional los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB –fines del año 1994–. Los contenidos básicos curriculares constituyen el primer nivel consensuado en el marco federal y se los concibe como una herramienta estratégica de un sistema descentralizado e integrado⁹, que debía conformar la base de un proceso de elaboración curricular de tres niveles de especificidad: el nacional, el jurisdiccional y el institucional¹⁰. A partir de 1995 comienzan a llegar a todas las instituciones escolares con el objetivo de iniciar su aplicación en todo el país, en principio, de modo parcial, dinámico, abierto, no burocrático al tiempo que se actualizaban en cada jurisdicción los diseños curriculares.

Un segundo momento que es el de la *Ley Federal en las escuelas*. Este es un lapso atravesado por los efectos de las medidas de corte fiscal tomadas en la Ley de Emergencia económica que logran que hacia 1996 el gasto público y el gasto educativo se redujesen en un 10%¹¹. La provincia entrerriana contó durante este período con los aportes de programas de financiamiento dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y con fondos mayoritariamente provenientes de préstamos internacionales¹² que tenían por finalidad la modernización de la infraestructura, el equipamiento, la elaboración de las políticas curriculares provinciales, así como también con programas de asistencia y promoción social. Durante este momento toman una forma definida las políticas sociales focalizadas y asistencializadas, en la investigación hemos profundizado en el programa de distribución de textos escolares (Doval y Sieber, 2015 a y b). En coherencia con los acuerdos de la lógica de implementación progresiva, gradual y permanente que se ha mencionado, comienza en la jurisdicción educativa entrerriana la extensión de la obligatoriedad prevista en la Ley Federal de Educación y la capacitación docente. Así, durante el año 1996 se garantizó en la provincia el funcionamiento de la sala de 5 del Nivel Inicial en una cobertura del 100% y la capacitación de los docentes del nivel inicial y del primer ciclo de EGB.

Es durante este lapso que la provincia elabora los diseños curriculares jurisdiccionales los cuales se aprueban para EGB3 durante el año 1997, año en que circula, entre los docentes del ciclo en la jurisdicción, la versión preliminar del documento. A la par se anunciaba que el año lectivo 1998 se destinaba a la apropiación de esta primera versión preliminar del Diseño curricular y a la elaboración de Proyectos institucionales de articulación que facilitasen la implementación de EGB3 en el ámbito provincial¹³. En el documento se hace un balance de lo logrado en la implementación de la transformación educativa y se destacan los siguientes: nuevas formas de gestión institucional a partir de la ejecución de proyectos; la profesionalización de los roles implícitos en la vida escolar a través de la capacitación sostenida; la jerarquización de iniciativas institucionales; una nueva concepción de “descentralización”¹⁴ que permitiría a cada institución elaborar, a partir del Diseño curricular provincial, el propio Diseño curricular institucional en el marco del Proyecto Educativo¹⁵. Consustancial a esta nueva concepción de descentralización, se enfatiza que el diseño curricular provincial es la expresión de principios rectores de identidad y unidad nacional, al tiempo que ofrece espacios para lo regional y local. Y se afirma que el propósito del diseño, es servir como un código común entre los protagonistas del quehacer educativo para constituirse en un aporte fundamental en la definición de la nueva escuela. Cabe recordar que los equipos técnicos del CGE en Entre Ríos durante este año 1997, según informa el diseño curricular, se encontra-

ban abocados al estudio de la localización y funcionamiento de EGB3 en los ámbitos urbanos y rurales, la elaboración del marco reglamentario para el funcionamiento de EGB3 y el análisis presupuestario para su localización y funcionamiento. En paralelo, frente al Congreso de la Nación los docentes de la Confederación de Empleados y Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), instalan la *Carpa Blanca* en la Plaza Congreso. La docencia argentina reclamaba por mejores condiciones salariales y una nueva Ley de Educación a través de grupos que ayunaban rotativamente.

En cuanto a la implementación de EGB3 la provincia de Entre Ríos le otorga prioridad al ciclo y lo ubica para su consecución en la ex escuela media, es decir desde lo formal la opción es secundarizarlo. En los años 1997 y 1998¹⁶ – durante la gobernación de Pedro Busti¹⁷– se inicia en la zona rural de la provincia de Entre Ríos la implementación de la EGB3 como experiencia de avance¹⁸. En 1999 el CGE dispone la concreción del tercer ciclo de EGB en toda la provincia en forma masiva en los establecimientos de gestión estatal y de gestión privada de su dependencia, y determina la obligatoriedad de la aplicación de los diseños curriculares elaborados por la jurisdicción para el Nivel Inicial y Primer, Segundo y Tercer ciclo de la EGB¹⁹. Puede observarse la regulación de las formas de implementación, localización y organización institucional de EGB3. Durante 1997, la localización del tercer ciclo de EGB concentra los esfuerzos jurisdiccionales en la clave *equidad - calidad* acorde a lo postulado y difundido desde el Ministerio de Cultura y Educación a través de diversas acciones, entre ellas la circulación de las acciones llevadas a cabo a través de *Zona Educativa*. Se subraya en la revista ministerial que la reorganización de las redes escolares desde la perspectiva regional o local de cada una de las provincias reflejaría, a través de nueva estructura, el incremento de la obligatoriedad, el mejoramiento de los índices de retención, la disminución de la repitencia, la incorporación de nuevos contenidos y la nueva organización institucional²⁰.

Un tercer momento se sitúa entre 1999 y 2003. A poco de haber comenzado la implementación del ciclo de EGB3 completo en la jurisdicción entrerriana, se produce una nueva alternancia política producto de las elecciones de 1999. En la provincia de Entre Ríos se impone la UCR y accede al gobierno Sergio Montiel²¹. Este gobierno provincial participaba del triunfo de la Alianza a nivel nacional y había detentado una actitud hacia la Ley Federal que replicaba lo que sucedía en otras provincias y a nivel nacional, la homologación reforma educativa – gobierno menemista y el consabido rechazo de un sinnúmero de actores sociales, políticos, educativos. Es un momento complejo de alejamiento de las políticas nacionales y de disputa por la autonomía en la toma de decisiones educativas que se enmarcan en los propios alcances de la legislación y los procesos descentralizadores. Es así que las políticas educativas prioritarias incluyeron la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9330 en el año 2001 –reemplaza a la Ley N° 7711 de 1986– y la creación de la EGB3 Intermedia que contempla el desarrollo de EGB3 como ciclo completo. En cuanto a las políticas curriculares se mantuvieron los diseños de EGB y se elaboraron orientaciones didácticas para los mismos, lo que da cuenta del polo en el cual se concentran los esfuerzos de las acciones que regulan la implementación en las comunidades escolares.

La EGB3 Intermedia, o *escuela intermedia*, fue concebida como unidad educativa independiente administrativa y pedagógicamente. La ley de Educación Provincial señala que la educación formal de la Educación General Básica Intermedia (EGB3) de tres años de duración se desarrollará en las escuelas que la impartan²². Se establece la creación de una Dirección de Enseñanza General Básica Intermedia (EGB3) en dependencia de la Dirección General de Escuelas²³. Se estipula que los docentes que se desempeñaban en EGB3 Intermedia era de Profesores de Nivel Medio (Artículo 94° punto c). Se establece que la Educación General Básica Intermedia (EGB3), o Escuela Intermedia, hasta tanto se generasen espacios adecuados para su funcionamiento podía localizarse en a) Escuelas de EGB 1 y 2, en ese caso contar con un Director que debía cumplir con el requisito de ser Profesor de Enseñanza Media; b) Escuelas Polimodales, siendo el Rector de estas escuelas el mismo que coordinaba y gestio-

naba ambos niveles y c) Escuelas Núcleo de Agrupamiento, Básicas o Medias Rurales²⁴. En síntesis se prevé en la Ley 9330 que la *escuela intermedia* contase con sus propios directivos, un edificio propio y la dependencia de una dirección de enseñanza específica.

La EGB3 Intermedia, pensada principalmente para extender la obligatoriedad escolar en las zonas rurales, sumaba una serie de condiciones que resistieron su implementación e hicieron que se considerase que en la experiencia predominaban los aspectos negativos, entre ellos: la imposición imprevista, el desconocimiento de los proyectos en marcha para la extensión de la obligatoriedad inclusiva de las zonas rurales, entre ellos el Proyecto 7 –EGB3 Rural²⁵–; la creación de EGB3 Intermedia en escuelas urbanas en el radio céntrico de algunas ciudades; infraestructura deficiente y falta de espacio físico, carencia de equipamiento y material didáctico; falta de personal –preceptores y ordenanzas–, ausencia de normativas específicas y de orientaciones precisas desde el CGE; aumento de la burocratización del sistema e incremento injustificado del gasto educativo con la creación de 167 cargos de Director, sobrecarga laboral para el director²⁶. De modo tal, la extensión de la obligatoriedad escolar en la jurisdicción educativa entrerriana queda tensada por las características que se imponen a la EGB3 Intermedia que enfrenta a los gremios con las instancias de decisión política provinciales. A lo que se suma el condicionamiento impuesto a la agenda-educativa del gobernador Montiel por la crisis político-institucional que atraviesa la provincia en consonancia con la que afectó a nivel nacional al gobierno de la Alianza y que condujo a la renuncia del entonces Presidente de la República, Fernando de la Rúa, a fines de 2001²⁷.

El proceso investigativo devela que las reformas de los años de 1990 se inscriben, como recalcan Tedesco y Tenti Fanfani (2001), en un contexto significativamente diferente al de las reformas intentadas en períodos anteriores. Ya no se trataba sólo de enfrentar los déficit o las deudas del pasado, sino enfrentar las transformaciones originadas en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano y atender a un *exceso de demandas* con recursos limitados. Ante este exceso de demandas y acorde a lo señalado puede pensarse que las tensiones políticas alojadas en las formas y modos en que se produjo la extensión de la obligatoriedad escolar en la jurisdicción educativa entrerriana, se aloja en las formas culturales que asumen los códigos disciplinares, en las matrices culturales que se receptionan, transmiten y apropian en las instituciones escolares. Y algunos, como el de Formación ética y ciudadana, pueden volverse particularmente sensibles para expresar estas tensiones que atraviesan unas decisiones que se ofrecen como curriculares, pero conmueven las decisiones de la función que asume la transmisión inter-generacional. Acorde a lo expresado, la periodización escogida obedece, no sólo a los criterios que orientan las políticas educativas nacionales y provinciales, sino también a las transformaciones que acontecen en lo que denominamos *modos de educación* (Cuesta, 1997), que durante la década analizada, estuvieron vinculados estrechamente al avance de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la región y cuyos efectos se expresan en las representaciones alojadas en los manuales de Formación ética y ciudadana; en lo que se denominó una *política editorial amplia*; en el PSE como política social asistencializada y focalizada; en el accionar de las Organizaciones civiles, en las relaciones entre culturas escolares, culturas docentes, culturas juveniles y culturas políticas.

Los CBC de Formación ética y ciudadana para EGB3 en el código común del diseño curricular jurisdiccional

La revisión de regulaciones, normas, discursos y prácticas que subyacen al código disciplinar de Formación ética y ciudadana es una de las claves de articulación de la investigación, pues pone en nexo dos textos que visibilizan representaciones y prácticas que *con-forman* el código disciplinar, el currículum y los textos-manuales escolares. El currículum escrito, acorde a lo expresado por Goodson (1991), da testimonio de los fundamentos racionales escogidos y una retórica que legitima discursos y prácticas escolares.

En esta instancia de síntesis y discusión se acentúa el proceso de desplazamiento desde lo global a lo local/jurisdiccional, desde la matriz de cultura nacional a los textos-manuales escolares. Se potencia la aproximación al código disciplinar en cuestión a través de la normativa, nacional y jurisdiccional, que conecta los contenidos curriculares comunes y la *estrategia editorial amplia*.

Las normativas recogen que la definición de los contenidos curriculares [contenidos básicos] comunes (CBC), en ellos los de formación ciudadana, oficia como uno de los fundamentos en pos de establecer lo que se denominó una *matriz de cultura nacional*²⁸. Los CBC, definidos como el conjunto de saberes relevantes, concertados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), debían integrar a nivel nacional, jurisdiccional e institucional el proceso de enseñanza en todo el país²⁹ para los tres ciclos de la Educación General Básica (EGB). Esta *matriz básica de cultura nacional* propone una organización en capítulos acorde a la pertenencia a campos científicos o culturales, uno de ellos es el de Formación ética y ciudadana cuyos contenidos se plantean en cinco bloques: 1 Persona, 2: Valores; 3: Normas sociales; 4: procedimientos generales y 5: actitudes generales. Los bloques se constituyen con los siguientes ejes temáticos: 1: *Procesos psíquicos de la persona. Sociabilidad básica; La identidad y las identificaciones sociales; La salud de la persona* / 2: *Valores universales* / 3. *Norma y sociedad; la constitución nacional como norma fundamental; derechos humanos* / 4: *desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico; desarrollo de la creatividad; discernimiento moral de las acciones individuales y sociales* / 5: *aportes al desarrollo ético; aportes al desarrollo sociocomunitario; aportes al desarrollo del saber científico-tecnológico; aportes al desarrollo de la expresión y la comunicación* / Los bloques 4 y 5 debían vincularse con los bloques 1 a 3 y con los bloques de actitudes de los otros capítulos³⁰.

El diseño curricular provincial para EGB3 en el espacio curricular correspondiente a *Formación ética y ciudadana* (Doval; Giménez y Basgall, 2012 a y b) establece que el eje central es la *autoestima*, prolegómeno de la autonomía, y propone el trabajo del educando en tres aspectos que hacen a una educación integral: la responsabilidad, la criticidad y la solidaridad. Se indica que los valores y las normas giran en torno a este contenido y tres vertientes en la formación: los obstáculos que la afectan; los vacíos llenables y la voluntad. Los contenidos se presentan agrupados en tres ejes que se consideran fundamentales y abarcativos de la Formación ética y ciudadana. Eje 1: *Orientación personal*, Eje 2. *Ética* y Eje 3: *Democracia y Derechos Humanos*. Estos tres ejes se organizan por año en contenidos conceptuales. En la jurisdicción educativa se produce una re-codificación de la matriz cultural. La misma, acorde a lo expresado por quien fuese el responsable del Diseño curricular del área para EGB3 en la jurisdicción³¹, responde a la impronta sugerida para definir los diseños y al planteo kantiano que fuese asumido en oportunidad de coordinar estas acciones de determinación curricular. En cuanto a los Contenidos Procedimentales Generales –bloque 4 de los CBC³²– y los Contenidos Actitudinales Generales –bloque 5 de los CBC³³– se definen del mismo modo que en los contenidos curriculares comunes.

Dentro de los lineamientos propuestos desde el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en pos de la renovación de esos saberes relevantes, se asigna un lugar protagónico a la estrategia editorial³⁴. Al respecto en el documento *Marco General de Acciones para la Transformación Educativa* Aplicación de la Ley Federal de Educación se señala que:

“El proceso de transformación curricular requiere de un acompañamiento simultáneo con los materiales de enseñanza que apoye los cambios que se vayan estableciendo. Se hace necesario coordinar una estrategia editorial amplia que incluya tanto acuerdos sustantivos sobre las características de los materiales necesarios, cuanto la formulación de criterios de evaluación de textos escolares, textos alternativos y publicaciones de difusión y divulgación científica” (1993: 5).

La lectura de los discursos normativos, las memorias de nuestros/as entrevistados/as, los discursos de difusión oficial a través de la *Revista Zona Educativa*; las expresiones vertidas en la *Revista Presencia de los Trabajadores de la Educación*³⁵ nos ha posibilitado recuperar la impronta de la circulación,

recepción y apropiación (Doval, Giménez, Basgall, 2012a y b) de la *matriz de cultura nacional –los CBC–* en pos del establecimiento de ese *código común jurisdiccional –el diseño curricular de EGB3 en Entre Ríos–* expresión de ese proceso descentralizador sostenido desde los lineamientos normativos por una retórica discursiva sustentada en la concertación. La cronología marca que durante el año 1994 se elabora el documento que recupera la expresión formalizada de los contenidos curriculares comunes. En el año 1995, iniciado el ciclo escolar, los CBC llegan a las instituciones responsables de implementar la educación básica obligatoria. Durante el año 1996 lo hacen *Los CBC en la Escuela* para los distintos ciclos de EGB, con la finalidad de comenzar a introducir los nuevos contenidos curriculares en la escolaridad. En este mismo año el MCyE publica las *Fuentes para la transformación curricular. Formación ética y ciudadana* con orientaciones generales para las jurisdicciones educativas que debían comenzar a trabajar en sus proyectos curriculares para dar espacio a los proyectos institucionales. En 1997 comienza a circular el *Diseño curricular de EGB. Tercer Ciclo* de la jurisdicción educativa de Entre Ríos. Desde aquí quedaba aún pendiente la elaboración de los proyectos institucionales y los programas escolares a los/las docentes del ciclo de EGB3 para las diferentes asignaturas.

Sentidos de la Formación ética y ciudadana en disputa

La querella por la secularización de los contenidos culturales (Doval, y Sieber, 2014)

Cuando los CBC llegan a las escuelas de EGB –en 1995– lo hacen en medio de la controversia planteada por representantes de la iglesia católica que cuestionan aspectos incluidos en los documentos curriculares que los habían tenido como actores sociales del proceso concertado en su elaboración. Los límites del proceso de concertación quedan marcados por la inconclusa querella en torno a la secularización de los contenidos escolares y la libertad de enseñanza. Esta disputa que surge al fragor de la conformación de los sistemas de educación pública de alcance nacional –fines siglo XIX–, se mantuvo a lo largo del siglo XX materializada en normas, reglas, discursos y prácticas educativas censuradas o autocensuradas acorde al momento histórico³⁶. Resurge con vigor la disputa por temas sensibles a las representaciones sociales que legitiman, en el ámbito de las culturas escolares, las formas familiares, las explicaciones del origen del mundo, la utilización del concepto de género en reemplazo del concepto sexo, para mencionar algunos de los discursos sociales en pugna. La querella fue intensa y osciló en torno a acusaciones y señalamientos sobre las ausencias y falencias advertidas en los CBC.

Sin embargo, desde las memorias docentes, a excepción de una de las entrevistadas con marcada militancia gremial, no se la rememora a pesar que, como resultado de la misma, se introducen en los CBC al mediar el año 1995 pequeñas y sensibles modificaciones. Las cuales provocan la crítica y denuncia pública de numerosos actores socio-educativos, la expresión y reflexión pública sobre las características y posicionamiento de los intelectuales en el campo de las reformas educativas, y el alejamiento de integrantes del Equipo de Coordinación de los CBC para EGB y de los equipos técnicos, tal el caso del filósofo Carlos Cullen uno de los referentes del capítulo de Formación ética y ciudadana. Quien, allá por agosto de 1995 declaraba que lo que debe enseñarse [los contenidos educativos] se había vuelto objeto de negociaciones pragmáticas, a la par alegaba que las modificaciones realizadas en los CBC, pocas en cantidad, eran gravísimas cualitativamente y se hallaban ubicadas estratégicamente en lugares justos y emblemáticos para la defensa de posturas tradicionalistas, de metafísica dogmática y de un sutil y larvado antipluralismo (Cullen, 1995).

Censura-autocensura, consenso-disenso en las decisiones editoriales (Doval, 2014a)

En consonancia con las disputas en juego en el proceso de circulación, recepción y apropiación de los CBC y la mentada *estrategia editorial amplia*, se han recuperado declaraciones relativas a los posicionamientos editoriales en la década de los años de 1990 en la definición del tratamiento dado a los

contenidos de enseñanza. Entre los discursos recabados tienen especial lugar las expresiones vertidas por directores de colecciones de manuales escolares al promediar la segunda mitad de la década de 1990 con relación a los grados de censura o autocensura en las propuestas editoriales³⁷. El director de A-Z editora –Profesor Carlos Silveyra– señalaba en 1997 que la *autocensura* se vinculaba a los temas abordados. La directora de Kapelusz –Profesora Martha Güerzoni de García Lanz– expresaba que no había ningún tipo de censura y la preocupación de la editorial se centraba en los alumnos y la comprensibilidad del abordaje. La directora de Aique –Profesora Zulema Cukier–, expresaba la relación entre tratamiento de temas *tabúes*, abordaje dado a los mismos y los circuitos de recepción de los textos-manuales escolares, y enfatizaba que la editorial no había recibido mociones de censura de ninguna institución.

Una tradición: la mixtura disciplinar en la alfabetización ciudadana (Doval, 2013a)

La cronología permite establecer la conformación de un espacio para la legitimación de discursos y prácticas entrelazados con las culturas escolares y las tradiciones alojadas en el código disciplinar de la formación ciudadana. Es difícil evadir la disputa que articula discursivamente la tradición y mixtura disciplinar de una gramática que alfabetiza ciudadanos-as/personas en una diversidad de contenidos que amalgaman campos disciplinares y demanda desde la interdisciplinariedad a quienes se responsabilizan por la transmisión de estos *saberes relevantes o formas de cultura*.

Los campos disciplinares que conforman el capítulo de Formación ética y ciudadana enunciados en los CBC afirman que los contenidos necesarios para una formación integral del hombre y la mujer tiene como referentes una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor y la sexualidad, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos. Por lo cual los contenidos requeridos por esta formación integral atraviesan todos los saberes que se trabajan en la escuela y son objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. A lo que se agrega que la complejidad de algunos temas necesita en este capítulo de un abordaje multidisciplinario. En cuanto al diseño curricular provincial para EGB3 en el espacio curricular³⁸ de Formación ética y ciudadana, inscripto también desde una perspectiva multidisciplinaria, se sostiene que la LFE impone el mandato legal y la finalidad de una formación integral, y explicita los tres ejes formativos que han sido señalados en párrafos previos, *Orientación personal*³⁹; *Ética*⁴⁰ y *Democracia y Derechos Humanos*⁴¹, a partir de los cuáles se derivan los contenidos que se enfatizan y que remiten a los campos disciplinares convocados en los CBC.

Desde los testimonios docentes se recupera y advierte sobre unas prácticas que ante las características de los contenidos curriculares comunes reconocen algunas de las siguientes cuestiones, las complejidad/mixtura que los conformaba⁴²; la prioridad dada en el enfoque del espacio curricular a la pertenencia a comunidades de interpretación vinculadas no sólo a los campos disciplinares de sus formaciones de base, sino también a sus trayectorias docentes, a las representaciones relativas al lugar de la formación ciudadana, al lugar otorgado a los/las adolescentes-alumnos/as del ciclo, a sus identidades sindicales, sociales, comunitarias, entre otras.

Las políticas sociales asistencializadas y focalizadas: la distribución y circulación de textos escolares a través el PSE (Doval y Sieber, 2015 a y b; Sieber, 2014 a y b)

La *estrategia editorial amplia* no puede dejar de situarse en el marco de las políticas públicas focalizadas. Las reformas educativas ocurridas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación se articularon en la trama de la asistencialización que se sucede en las políticas sociales durante la década de 1990 y que ponen en disputa el modo de construcción de ciudadanía a la par que configuran nuevas formas de producción y reproducción de la relación Estado – sociedad en pos de garantizar la gobernabilidad. La agenda-política de institucionalidad de las reformas educativas suscitadas a partir

de la sanción de la LFE implementa las denominadas políticas de equidad. Durante el período 1993-1999 se deciden sobre la base de una estrategia masiva de atención integral a los sectores de mayor vulnerabilidad social. En el ámbito educativo se materializan a través del Plan Social Educativo. Las formas de gestión social de estas pretendidas políticas de equidad / políticas sociales compensadoras de la vulnerabilidad social acentúan los déficits de los sectores sociales de destino y refuerzan la trama que encadena asistencialización y focalización para operar a través de proyectos y líneas de acción sobre esas desigualdades de origen.

Entre los años 1993-1999 el Plan Social Educativo, entre sus programas, encaró la distribución de libros de texto, diccionarios y bibliografía para bibliotecas escolares⁴³. De tal modo, allí donde no podía llegar el mercado llegaba el Estado con los *materiales de enseñanza* para complementar el despliegue de la *estrategia editorial amplia*. Desde el lema *libros para todos*, en la nota de tapa Cuatro años de políticas compensatorias de la *Revista Zona Educativa* del año 1996, se postula el valor y lugar que deben ocupar los libros en los aprendizajes y el papel que deben jugar unas políticas educativas que logren poner en manos de todos los niños y las niñas los materiales de lectura que puedan favorecer los aprendizajes:

“Nadie duda, por estos días, que más allá de los adelantos tecnológicos permanentes, los libros siguen siendo uno de los materiales más eficaces para desarrollar las capacidades de los niños. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales hacen que los sectores postergados no tengan la posibilidad de acceder a los materiales de lectura que favorezcan el aprendizaje. Bajo esta realidad el PSE buscó la mejor forma de que todos tengan en sus manos los libros necesarios para desarrollar las capacidades de lectura y escritura indispensables para el manejo diario y su incorporación plena en la sociedad (...)”⁴⁴.

Vacancia curricular: entre una estrategia editorial amplia y el currículum editorial

En virtud de las tensiones surgidas en torno de los CBC al hilo de las disputas censura-autocensura, disenso-consenso, inclusión-exclusión, políticas de equidad / políticas focalizadas se puede colegir que las propuestas editoriales, bajo el paraguas de la *estrategia editorial amplia*, vinieron no sólo a suturar/ dirimir la controversia entre los actores sociales del pretendido proceso concertado de transformación curricular, sino también a dar tratamiento a los temas y establecer así el alcance de los CBC en ligazón con las demandas del mercado. Los textos-manuales escolares podían resolver de modo eficaz, significativo sensible en la década, el desacople de los tiempos institucionales de implementación de las transformaciones educativas y el efecto de vacancia curricular devenido de la misma. En ese hiato complejo, tramado por las tensiones expuestas, sostenemos como tesis que los manuales escolares ofician –pretendieron oficiar– de referente de esa *matriz básica de cultura nacional* y pueden convertirse, en orden a su legitimación, en texto de autoridad interdisciplinar (Doval, 2013a) y en verdadera *vulgata* de los contenidos de la disciplina escolar (Chervel, 1991). En una de las entrevistas efectuadas a quienes fueron docentes de Formación ética y ciudadana en EGB3, una profesora advierte sobre el debate que mantenía con sus colegas del espacio curricular por el uso de las propuestas editoriales para la planificación y desarrollo de las clases. Al respecto enfatiza que se despliega durante esta década lo que denomina *currículum editorial*⁴⁵, el cual se acentúa a partir de las políticas sociales de distribución de libros escolares.

Los manuales escolares recogieron e interpretaron las intenciones de la reforma educativa al plasmar ese *código cultural común* en este complejo proceso que, según se ha examinado, trama las formas institucionales asumidas para la extensión de la obligatoriedad escolar, las tradiciones y tensiones de la cultura escolar arraigadas en torno de este código disciplinar, los desacoples de tiempos y espacios de

implementación de las reformas educativas, el espacio de vacancia curricular devenido de los procesos de dispersión federal y la re-centralización curricular, la posibilidad de los textos de ocuparlo al dirimir el tratamiento y alcance de los CBC y convertirse, por ende, en guía de instrucción para los docentes, las prácticas de distribución y selección de libros escolares. Acorde a lo cual entendemos que en los manuales de Formación ética y ciudadana se encuentran compendiados y formulados unos *relatos de ciudadanía*. Es decir unos modos de concebir y practicar la formación de ciudadanía, o sea algo del orden de ese código común de la matriz cultural se juega en ellos en la tracción entre normas y prácticas, entre la regulación y el cambio que acontecen en las culturas escolares en el período examinado

Relatos de ciudadanía y propuestas editoriales

Un orden de los libros y de los lectores: entre la tradición y la innovación

Los manuales escolares de Formación ética y ciudadana construyen unos efectos de sentido que se articulan, según lo expresamos, con los usos y las significaciones que imponen las formas de publicación y circulación y las competencias, categorías y representaciones que rigen la relación de unas comunidades, para nuestro caso escolares, con la cultura de lo escrito. El género anticipa al lector previsible en la estructura y funcionamiento del texto y programa su lectura de acuerdo a expectativas que dependen de su competencia como lector, de su conocimiento y predominio de las reglas de juego de los géneros

Hemos examinado la materialidad de los textos-manuales escolares en consideración que la misma es parte del proceso de producción de sentido de esos relatos de ciudadanía, expresa su puesta en forma material y simbólica y permite vislumbrar/colocar en escena al destinatario imaginado de unas prácticas formativas de la *persona/ciudadano/a*. Analizamos propuestas editoriales de textos-manuales de Formación ética y ciudadana que circularon en las escuelas que implementaron el ciclo completo de EGB3 en la ciudad de Paraná, figuran en los programas del espacio curricular que hemos relevado y son rememorados por los/las docentes del mismo. Los rasgos de las propuestas editoriales analizadas las ubican en un arco que se tiende entre la renovación y la tradición, o entre la innovación y la permanencia (Doval, 2014a). Indagamos en el corpus la disposición del protocolo de lectura (Doval, 2014a y Doval, 2015), la puesta en texto y la puesta en página, la tipografía, el paratexto, las imágenes, la composición estética, la visualidad propuesta, la hipertextualidad, la polisemia, la intertextualidad que disponen, en conjunto, un orden de los libros que sitúa la construcción del sentido entre restricciones transgredidas y libertades refrenadas (Chartier, 2008), mientras dispone un orden de los lectores.

Los relatos de ciudadanía que componen las propuestas editoriales en las cuales examinamos la materialidad de los textos-manuales escolares, la relación entre forma y contenido, la disponibilidad y la circulación de las obras permiten que plasmemos algunas tendencias que oscilan entre las relaciones de cambio, de ambivalencia, de yuxtaposición, de permanencia de tradiciones y de tensiones en el tratamiento dado a los contenidos curriculares comunes en la serie de textos-manuales en general. Esta oscilación parece formularse con mayor nitidez en la narración recuperada por las imágenes que ancladas al texto, o meramente ilustrativas, regulan significaciones sociales en estos dispositivos de las culturas escolares.

La tensión en términos de censuras y autocensuras, inclusión y exclusión de los contenidos escolares y el tratamiento realizado por las editoriales marca líneas definidas hacia la apertura a nuevos temas, a la vida en común pensada en la tensión local, nacional, global, la regulación ambivalente o la permanencia del discurso dogmático expresadas en las formas de abordaje de tiempos y espacios, el tratamiento otorgado al discurso trascendente en términos del discurso religioso, la estabilidad y acentuación de valores como la iniciativa personal, la autosuficiencia, la subsistencia de estereotipos y desigualdades –sociales, de género, de etnia, de edades–, el discurso moralizante y sus moralejas. Los rasgos que nuclea las tendencias comunican de modo diverso que la producción de esos *relatos de ciudadanía*, aun en aquellas

propuestas editoriales que disponen de mayor apertura, siguen encontrando dificultades para transmitir a los y las jóvenes un aspecto nodal en la constitución ciudadana y el posicionamiento ético propuesto por el orden del discurso: la inclusión y tratamiento de las diferencias (Doval, 2014).

Los contenidos de enseñanza: saberes relevantes y representaciones

Señalamos con anterioridad que hablar de relato(s) de ciudadanía en los textos-manuales escolares implica la centralidad de lo discursivo como fuente de análisis en pos de desentretener las problemáticas tendientes a direccionar el sentido de la formación ética y del sujeto ciudadano a formar. Se han detectado núcleos ordenadores de sentido y hemos examinado específicos contenidos de enseñanza –las formas del trabajo (Doval y Giménez, 2014; Doval y Moscatelli, 2013), las culturas adolescentes (Doval, 2014b), los medios masivos de comunicación (Doval y Giménez, 2014), los derechos de las personas (Sieber, 2015)– desde los cuales abordamos configuraciones identitarias que emergen con cierta regularidad discursiva y desde ciertas marcas de legibilidad enunciadas en los textos escolares, en trama con otros textos del discurso social.

Dentro de los saberes relevantes propuestos –contenidos culturales a transmitir por instituciones escolares– a través de estos dispositivos de las culturas escolares y en la consecución de la formación para la vida común y la ciudadanía, nos condujo a postular el abordaje del contenido de enseñanza propuesto en varios sentidos y articulaciones: las conceptualizaciones que emergen de los manuales, las formas y modos de incorporación a los manuales de referencias de los contenidos –fotografías, notas, reportajes, cuadros, esquemas, encuestas, recortes de entrevistas–; las relaciones entre derechos ciudadanos y, trabajo, comunicación masiva, sociedad democrática, configuración de políticas sociales, configuración de la opinión pública. Las representaciones sociales plasmadas en los textos-manuales escolares que se presupone contribuyen a la *formación ética del ciudadano* exponen algunas de las siguientes marcas de legibilidad.

- Se estructuran unas disposiciones –ciudadanas– en relación al sentido de un ordenamiento jurídico-social. Así en el abordaje del contenido *derechos de las personas*, se propone un discurso lineal, descriptivo y conceptual, reforzado por guías de preguntas textuales, de los tópicos propuestos para el reconocimiento de unos derechos que conciben a los ciudadanos desde su inclusión como miembros políticos de la sociedad. Colocándose el énfasis en la ciudadanía política.

- Los contenidos de enseñanza *Trabajo, Medios Masivos de Comunicación* no aparecen historizados, o lo hacen de modo lineal vaciados de la conflictividad que acompaña los reclamos, luchas y conquistas laborales, y tampoco se los vincula a sujetos colectivos.

- El espacio semántico que se establece para el tratamiento de los contenidos de enseñanza abordados solapa la fuerza histórico-política de las tematizaciones y se esencializan las problemáticas abordadas.

- El contenido *culturas adolescentes* posibilita observar la validación de la adolescencia como *estado* y sinónimo de crisis. Esta representación sostenida y homogeneizadora de la adolescencia como *crisis* en el pasaje al mundo adulto, refuerza la función de la escuela como agente paradigmático de la socialización y subjetivación hacia el mundo que vale, el de los adultos.

- Se des-historiza, desde esta representación, que generaliza y modeliza la *adolescencia*, la experiencia histórica que se presenta a las nuevas generaciones.

- Se acentúan valores como la iniciativa personal y la autosuficiencia, la particularización que atenua el propio valor de la ciudadanía en términos culturales, mientras enfatiza el lugar de la ciudadanía económica.

La lectura de los tópicos abordados articula el tratamiento de la matriz cultural propuesta desde los CBC y una concepción de *persona/ciudadano* que expresa algunas rupturas en determinadas líneas

editoriales, e importantes continuidades en otras. Se sostienen variados estereotipos que dan tono a los relatos que indagamos y enmascaran la persistencia de un discurso que estructura la formación ciudadana en el reconocimiento formal de los *derechos de las personas*, y la prevalencia de la ciudadanía política. Es adecuado situar unos interrogantes en tensión con los sentidos hallados, ¿qué sucede con el discurso histórico en estos textos-manuales escolares?, ¿quién guarda la memoria colectiva, las prácticas, las normas, las luchas, las reivindicaciones que sostienen los Estados?, ¿desde dónde se instituye el lazo social?, ¿cuál es el discurso que monta a la vez la ficción del lazo y la representación del lazo en el Estado?, ¿cómo son instituidos los individuos en ese lazo?⁴⁶. La pregunta entonces es: ¿cuál es la red de prácticas que proponen los manuales escolares de formación ética y ciudadana a las y los escolares en la década de los años noventa?. Algunos rasgos hemos pincelado y queda abierta una indagación que tal vez pueda advertirnos de la institución práctica de nuevas ficciones a través de las representaciones que estos objetos culturales alojan en su renovación, cuando la soberanía se deposita en *la gente*, es decir en los consumidores y el asignador de identidades y posiciones sociales es el mecanismo imperfecto del mercado

Memorias docentes entre prácticas, representaciones y apropiaciones:

Usos, presencias, editoriales, resistencias, reformulaciones, desviaciones, transformaciones y persistencias (Doval y Cian, 2014)

Hemos expresado nuestro interés por atender las formas de apropiación que estos textos/manuales de Formación ética y ciudadana suscitaron en los docentes en la intuición que expresan, como sugiere Chartier (2000), formas singulares e inventivas del pensamiento, del comportamiento y de la apropiación a favor de las representaciones y las inercias de lo colectivo forjadas en ciertas condiciones históricas de recepción, percepción y decodificación. Nos interesa examinar cómo los/as docentes interpretaron en función de sus propias culturas, sus ideas, sus creencias los textos y libros escolares que circularon en las escuelas e indagar como recogen en sus prácticas las representaciones relativas al lugar que ocupan los textos y manuales escolares para implementar/re-formular un mandato disciplinar.

Del análisis del corpus de entrevistas⁴⁷ han ido surgiendo los siguientes núcleos analíticos: *entre usos y des(usos); entre resistencias y adaptación reflexiva; entre las editoriales y la estrategia editorial amplia; las tensiones entre la producción y re producción de los materiales escolares; entre transformaciones y persistencias*. Las memorias docentes, conjugadas con otras discursividades sociales del momento histórico que se estudia, posibilitan abrir el debate desde las prácticas que, en el seno de las culturas escolares, pusieron en juego los/las entrevistados/as. Como parte de la síntesis propuesta se comparten unas notas que esbozan la producción del complejo proceso de construcción de sentidos y pluralidad de usos y lecturas que estos/as docentes realizaron y propusieron de esos textos/manuales escolares.

Los/as docentes se apropiaron en función de sus culturas y trayectorias formativas, sus ideas, sus creencias, sus comunidades de pertenencia e interlocución de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana que circularon e hicieron circular en las escuelas.

Delinearon a través de sus prácticas las representaciones relativas al lugar que ocupan estos textos-manuales escolares en la implementación/re-formulación de un código disciplinar. Acorde a lo cual expresaron, en diversos grados, apropiaciones resistentes y desviadas con respecto a la pauta de uniformidad que implicaba, para varios de ellos, el uso del texto único en un área que según expresan en sus testimonios:

“(...) los chicos puedan desarrollar un pensamiento más libre y generarles dudas para que vayan y vean por si mismos digamos, no?”⁴⁸.

Otorgaron un lugar a los textos-manuales escolares en las reformas curriculares y en la implementación del espacio curricular de Formación ética y ciudadana al reconocer, de modo explícito e implícito,

a estos textos-manuales como referentes autorizados para efectuar la adaptación de los nuevos contenidos a enseñar. Así como también han acentuado prácticas vinculadas a tradiciones arraigadas en una asignatura escolar cuyas transformaciones curriculares han sido recurrentes en distintos momentos históricos al hilo de las tendencias ideológico-pedagógicas imperantes.

Produjeron ritualizaciones complejas en torno a las formas de circulación de los textos-manuales escolares que afecta desde la materialidad a la producción de sentido:

*“...Yo siempre fui de armar. Por eso insisto no es que trabajo con un solo texto...Si, si nunca fui un recomendador de libros, siempre hice mis propios textos, rearme mis propios textos...”*⁴⁹.

Las prácticas escolares no deponen la circulación de objetos impresos, pero contraponen a quiénes, cómo, dónde se elaboran/producen los materiales textuales que circulan y hacen circular entre los estudiantes. Si bien esta situación tampoco es ajena a las condiciones materiales de los sujetos sociales que transitan las instituciones educativas en la década que se estudia, cabe especular con la tesis del malestar generado en la docencia por las reformas educativas de corte neoliberal que se acentúa entre quienes se reconocen en la militancia gremial y que identifican toda acción material y simbólica con las aquellas que provienen de la reforma educativa neoliberal:

*“En la Juan Manuel nosotros habíamos ingresado al Plan Social así que la discusión siempre estaba atravesada por los recursos que podían llegar a partir del Plan Social y uno de los recursos que más reclamábamos y que más llegaban eran los libros y cuando llegaban los libros todo el área se negaba a usarlos, entonces vivíamos de guerra ¿me entendes? (...) ataque tremendo y dentro de las editoriales Santillana quizás era la más emblemática en la representación de los años 90, ¿si era compartido? Y todos los docentes que veníamos de la misma matriz lo compartíamos (...)”*⁵⁰

Articularon dos vías en la recepción de las *nuevas* propuestas editoriales que venían a expresar esa estrategia editorial amplia que, acorde a los lineamientos de políticas educativas, debía ocupar un lugar central en la difusión de la matriz cultural. Una ha quedado expresada *la del rechazo* que se potencia ante aquellas editoriales que expresan en la década la transnacionalización de la economía, la sociedad, la cultura. La otra, *la aceptación crítica* que hace foco en la calidad de las propuestas que oficia en su legitimación. Los testimonios remiten a su utilización con la finalidad de garantizar cierta claridad y organización de los contenidos a enseñar atentos a las transformaciones del Espacio curricular.

Reconocieron, cuestionaron y participaron del juego abierto por la difusión llevada a cabo por las editoriales y las políticas públicas de distribución de textos escolares (Doval y Sieber, 2015b) cuyo papel fue relevante en las formas de circulación y presencia de los textos-manuales escolares en las bibliotecas escolares, en las bibliotecas personales, en el trasvasamiento interinstitucional.

Sostuvieron a través de las prácticas la pervivencia perenne de autores como Kechichian, Pasel, Asborno desde representaciones que vinculan a estos autores al orden de la autoridad disciplinar. Lo anterior nos remiten a un doble sentido, cierta ausencia y debate en cuanto a las adscripciones y recorrido ideológico-político de los autores de estos textos-manuales escolares y cierta pragmatidad que posibilita resolver/asumir el cotidiano escolar.

Habilitaron la circulación de otros textos-manuales de formación ciudadana, otras discursividades sociales, otros espacios de debate y formación docente, validados por las normativas del decenio, tal el caso de la Asociación Civil Conciencia (Cian, 2015). Las memorias docentes recuerdan la presencia y acciones de capacitación desplegadas desde la ONG en la jurisdicción educativa entrerriana. Las formas de apropiación narradas remiten a las tácticas (de Certeau, 2000) desplegadas para resolver situaciones particulares ya que:

*“(...) y Conciencia sale este material que nos venía como anillo al dedo porque es por ahí lo que nos estaban pidiendo que nosotros hiciéramos, así que nos ayudó (...)”*⁵¹.

Estas memorias de unas acciones de capacitación marcan la debilidad/ausencia del *Estado docente*, y el papel del mercado en la institución de la ciudadanía en el desplazamiento de las acciones hacia las Organizaciones no gubernamentales y nos ofrecen, tal vez, rasgos de las *nuevas ficciones* y sus sentidos.

Relatos de ciudadanía y nuevas ficciones

Nuestra investigación situada en y desde el lugar de las representaciones y las prácticas se ha interrogado, o al menos ha pretendido hacerlo, sobre la producción del sentido(s), es decir para quién el mundo es así, cómo es que observamos el mundo, cómo vemos lo que observamos, cómo nos convertimos en usuarios/practicantes de una(s) cultura(s). Entendemos que este modo de enfocar nuestras problemáticas nos ha posibilitado abrir el análisis de las condiciones de producción, transmisión y apropiación de representaciones y prácticas en torno a la formación del ciudadano en el marco de las tensiones alojadas contemporáneamente por las culturas escolares y reconocer la trama de unos relatos sobre la(s) ciudadanía(s) inscriptos en un tiempo histórico, el de las reformas educativas, es decir en un campo de experiencia y un horizonte de expectativas.

Desde el punto de vista de cierta historiografía contemporánea el tiempo histórico moderno ha sido puesto en movimiento por la tensión creada entre el campo de experiencia y el horizonte de expectativas, Koselleck (1993), Hartog (2010) consideran la noción de *régimen de historicidad* en su valor heurístico como las diferentes maneras de articulación de las categorías del pasado, del presente y del futuro. Entonces, en la relación tensionada entre espacio de experiencia y horizontes de expectativas, se configura la dinámica de la vida social y los sentidos –atribuidos– del mundo. Las diferentes modalidades prácticas de relación con los otros –campo de la ética– y las formas de entender lo común y habitar la ciudad, tramitar la convivencia, dirimir los conflictos, representarse el poder –la ciudadanía–. Es en esta tensión que la pregunta por el sentido de un relato(s) comprometido con circunstancias históricas se hace posible.

Hablar de relato (s) de ciudadanía en los años de 1990 en los manuales de Formación ética y ciudadana en la jurisdicción educativa entrerriana, implica la centralidad de lo discursivo como fuente de análisis y partir de cierta dimensión narrativa del discurso. Desde este horizonte metodológico, indagamos sobre la constitución de unos hilos y nodos principales y relevantes de significación que en su entramado –la elaboración de su trama– configuran una constelación de problemáticas tendientes a direccionar el sentido –representaciones y prácticas– de la formación ética y del sujeto ciudadano a formar, haciendo uso de estos textos escolares. Es en este territorio de la dimensión narrativa del discurso donde trazamos algunos mojones en vista a focalizar unos horizontes problemáticos de nuestro objeto de estudio. Vale decir, detectar zonas de la trama que operan como núcleos ordenadores de sentido. A partir de esta perspectiva abordamos ciertas configuraciones identitarias –adolescentes, adultos, trabajadores, ciudadanos– que con cierta regularidad y a partir de ciertas marcas de legibilidad se enuncian en estos textos escolares. Esto además nos permitió interrogarnos como se relacionan –*entraman*– estas marcas de legibilidad con otros textos del discurso social y aspectos de las culturas escolares, culturas adolescentes, culturas docentes, culturas políticas de la época.

Los núcleos de problematización que hemos expuesto recogen e hilvanan sentidos en disputa relativos a la formación ética y ciudadana en una década de transformaciones estructurales, de los sistemas educativos y del Estado, en Argentina. La disputa por la secularización de los contenidos curriculares comunes, la censura-autocensura en las políticas editoriales, la complejidad de la gramática escolar de la asignatura de Formación ética y ciudadana, el debate en el filo del siglo xx sobre los espacios de formación del ciudadano y el lugar específico de la escuela. Esos sentidos en disputa se tejen al hilo de los procesos de descentralización-recentralización que atraviesan los sistemas educativos en

el período objeto de estudio. De allí las características asumidas por el Estado en conjunción con las editoriales en el proceso de difusión de los contenidos curriculares comunes a través de lo que dio en llamarse la *estrategia editorial amplia*; el papel desempeñado por el Estado en la política de distribución y circulación de libros y libros escolares; los vínculos tejidos por los Estados provinciales en conjunción con Organizaciones civiles pre-ocupadas en la recuperación democrática en términos de derechos y deberes ciudadanos; las políticas focalizadas –*políticas de equidad* según intelectuales y funcionarios en la década– de distribución de textos-escolares y nuevas formas de gestión, no sólo curricular, sino también de presupuestos, bienes, partidas destinadas a las escuelas que atendían poblaciones de riesgo, o con sus necesidades básicas insatisfechas (Doval y Sieber, 2015b), en conjunción nuevas formas de gestión de las poblaciones.

Las formas de recepción y apropiación realizadas por los docentes en la jurisdicción educativa entrerriana pueden tejerse al hilo de las mutaciones que se suceden en la década en la relación Estado, ciudadanía y educación, y nos remiten con énfasis a identificaciones –sociales, institucionales, culturales– a través de los testimonios, las trayectorias formativas de los/las docentes; sus experiencias en el área; sus resistencias y sus aquiescencias con las transformaciones en curso; sus comunidades de pertenencia, su circulación por instituciones de gestión pública y de gestión privada, sus militancias gremiales; sus convicciones en la defensa de la democracia, la militancia por los derechos humanos, la defensa medioambiental, el reconocimiento –o desconocimiento– otorgado a las normas que regulan las culturas escolares, a las prácticas que las transmiten, a las conductas deseadas/esperadas y a las formas de inculcación de esas conductas.

En el desarrollo del proceso de investigación trazamos potenciales perspectivas de abordaje. La indagación de las culturas escolares, en vínculo con aquellas que le son contemporáneas entre ellas las culturas juveniles, deja pendiente un desafío y una línea de particular riqueza e interés no sólo académico, sino especialmente político-pedagógico. Es la pregunta por los modos en que los jóvenes viven, experimentan e interpretan un mundo tensionado por múltiples conflictos y se vuelve necesaria para pensar nuestra sociedad, nuestro futuro presente y nuestra educación.

Múltiples son las acciones realizadas en pos de la difusión de las líneas investigativas abiertas, diversos los ámbitos de circulación y encuentro entre nosotros y con otros; diferentes, y por eso ricos, los espacios de esos intercambios, trasvasamientos, debates, puesta en diálogo. Estas acciones expresan nuestros logros y plasmadas en ciertas publicaciones, o puesta en circulación pública en diversos eventos –que hemos referenciado a lo largo de esta presentación– comparten y orientan sobre el recorrido efectuado, así como la senda marcada a futuras indagaciones dispuestas a continuar pincelando rasgos de esos relatos de ciudadanía que tal vez puedan advertirnos de la institución práctica de nuevas ficciones en una década de profunda turbulencia social que depositaba la soberanía en la elusiva expresión *la gente*.

Notas

1. Conformaron el equipo de investigación Mauro Fioramonti -Becario CIN a Beca estímulo a las vocaciones científicas - convocatoria 2012- y Analía Moscatelli -Becaria de Iniciación a la investigación UNER - período noviembre 2012-marzo 2014
2. Este aspecto ha sido trabajado en el Estado del arte del objeto de investigación que fuese presentado por la Directora del Proyecto en el Panel “Debates y Perspectivas en Investigaciones de Historia de la Educación”, en el marco de las *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación en Educativa*, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro los días 30 y 31 de octubre y 1º de noviembre de 2013.
3. Se establece en la documentaria oficial nacional que los CBC relativos al capítulo de Formación ética

y ciudadana para EGB3 podrían organizarse en uno o más espacios curriculares propios o integrarse con contenidos de otros capítulos en sus espacios curriculares. Se define el espacio curricular como aquel que “ (...) organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Es una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora”, Se consideró, asimismo, que éstos podían adoptar distintos formatos -taller, seminario, laboratorio, proyecto- o integrarse varios de ellos. La condición que debía respetarse, al realizar la opción en las jurisdicciones educativas, era la de respetar la carga horaria mínima asignadas en el ciclo para los contenidos de cada capítulo, se han consultado los Documentos para la concertación Serie A-16, 1998, pp.4-5.

4. Se parafrasea a Chartier, R. Cue. A (editor) (1999).
5. Se sigue la expresión postulada por de Certeau, M (2000) en el capítulo “Leer una cacería furtiva” cuando analiza, en el marco de la realización cotidiana de prácticas culturales, las prácticas que efectúan los lectores, pp. 177-189.
6. Julia (2001) plantea que la cultura escolar, aunque es propia e interna de la institución escolar, debe estudiarse a partir de las relaciones conflictivas o pacíficas que mantiene en cada momento histórico con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular
7. Se propuso que los CBC de los capítulos de *Formación ética y ciudadana para Educación General Básica* (EGB) podían organizarse en uno o más espacios curriculares propios para todo el ciclo, o bien integrados con contenidos de otros capítulos a condición de respetar la carga horaria mínima estipulada para los contenidos del capítulo. En la jurisdicción educativa entrerriana se optó por organizarlo como espacio curricular independiente en la lógica de organización de los CBC. En vinculación con esta opción cabe recordar lo señalado por Tedesco (1998) en pleno proceso de transformación curricular. Al respecto marca que aquello que aparece como una decisión técnico-pedagógica: contenidos transversales y/o espacios curriculares independientes, en realidad involucra una cuestión social y política relativa a la redefinición de los contenidos socializadores –valores, normas y actitudes- que la escuela transmite y que puede (o debe) ser dirimida por el conjunto de los actores sociales, pues la escuela no crea los contenidos del proceso de socialización, es su contenido el que define las instituciones escolares.
8. En diciembre de 1991, durante la primer presidencia de Carlos Menem, se sanciona la Ley N° 24049 que autorizó al Poder Ejecutivo Nacional (PEN) a transferir, gradualmente y en forma total o parcial, al ámbito de las jurisdicciones provinciales los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos en las condiciones que prescribía dicha ley. La transferencia de los establecimientos públicos de los niveles medio y terciario no universitario se realiza en la provincia de Entre Ríos durante la gobernación de Mario Moine (1991-1995). En la jurisdicción el desarrollo alcanzados por estos niveles educativos hizo que fuese uno de los distritos que mayor cantidad de establecimientos recibió al culminar el proceso de transferencia: 210 instituciones, 3.975 cargos docentes y 78.594 horas cátedras, lo que determinó considerables trastornos de carácter pedagógico, administrativo, previsional y presupuestario, datos obtenidos de Mezzadra (2003: 50).
9. Cfr Ministerio de Cultura y Educación, Documento para la Concertación Serie A-N° 6, Resolución 39/93 CFCyE, República Argentina
10. En el Artículo 53° del Capítulo I: Del Ministerio de Cultura y Educación, se establece que el Poder Ejecutivo a través del Ministerio específico deberá: “a) Garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones del Sistema Nacional de Educación. b) Establecer, en acuerdo con el Consejo

- Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos Provinciales, Municipales, Comunitarios y Escolares”, cfr Ley Federal de Educación, N° 24195, República Argentina, 1993
11. Se recurre como fuente de datos al trabajo sobre políticas fiscales y presupuestarias en Educación realizado en Entre Ríos de Mezzadra. (2003), que se lleva a cabo en el marco de la organización independiente CIPPEC (Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento) que se crea en el año 2000
 12. Dentro de los programas pueden mencionarse el PRISE (Programa de Reforma e Inversión del Sector Educativo) y PRODYMES II (Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria y Desarrollo de la Educación Polimodal)
 13. Consejo General de Educación (1997). *Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo*. Versión preliminar. Centro de Documentación e Información Educativa, Casa de la Educación Entrerriana: Paraná, Entre Ríos, p. 8
 14. Comillas en el original
 15. Consejo General de Educación (1997). *Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo.*, p. 7
 16. La legislación de la jurisdicción educativa entrerriana relativa al modo de implementación de EGB3 en el ámbito rural durante 1997 y 1998 remite a las siguientes resoluciones emanadas del Consejo General de Educación entre los años 1997 y 1999: Resoluciones CGE: N° 1145/97, N° 80/98, N° 1162/98 y N° 1589/98. Durante el año 1999 se normativiza –Resolución CGE N° 151/99- la implementación completa del Tercer ciclo de EGB en zonas rurales y se define la misión y la función de los equipos de gestión y docentes de los establecimientos. Asimismo, se elabora la Resolución CGE N° 931/99 que establece el régimen de evaluación, calificación y promoción para los establecimientos educativos para toda la EGB y los pases de alumnos diferenciando el Tercer ciclo de los dos que lo anteceden.
 17. Período gubernamental: diciembre 1999-diciembre 2003.
En el marco del Congreso Educativo Provincial, organizado por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) y realizado en Villaguay en noviembre de 1996, los maestros rurales de la provincia expresaban a través de un documento sus preocupaciones sobre la situación de la educación rural y la extensión de la obligatoriedad escolar -AGMER. “La educación rural desde la visión de los maestros”-. Se ofrecen en el mismo algunas cifras para dimensionar la situación: más de 2000 maestros trabajaban en las casi 9000 escuelas rurales, el número de alumnos repitentes era de aproximadamente 1.500, el 50% de los repitidores se ubicaban en el segundo año del primer ciclo y se precisan los tres primeros departamentos con mayor repitencia: La Paz -14,8%-; Villaguay -13,8%- y Concordia -11%-. Cfr. Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (1997). “La educación rural desde la visión de los maestros”, en *Revista Presencia*, N°44, marzo, pp. 17-21.
 18. Cfr Consejo General de Educación (1998), Resolución N° 2860/98.
 19. Cfr. Ministerio de Cultura y Educación (1997), *Zona Educativa*, Año 2, N° 16, p.34.
 20. Período gubernamental: diciembre 1999-diciembre 2003.
 21. *Ley Provincial de Educación N° 9330. Provincia de Entre Ríos, 2001, Artículo 8º, punto c*
 22. *Idem*, Artículo 68, punto 83.
 23. *Idem*, Artículo 107 - Disposiciones transitorias
 24. En Entre Ríos durante el año 1997 se incluyen en el *Proyecto 7*, 72 escuelas y se contaba en EGB3 con una matrícula de 41 alumnos. Información obtenida de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “Tercer Ciclo de EGB. El nuevo secundario en las escuelas rurales. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Zona Educativa*, año 3, n° 22, abril 1998, p.30.

25. Se retoman las críticas planteadas por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) en el documento de trabajo “La escuela media que queremos. El proyecto alternativo de AGMER”, s/f [ca2000]
26. La historia entrerriana atraviesa un momento de profunda conflictividad política-social y económica, algunos analistas políticos (Mezzadra, 2003) han subrayado que la situación generada por la crisis de des-financiamiento de la provincia de Entre Ríos y la crisis política, se agravó por el estilo de gestión del gobernador provincial que condujo a que mediando el año 2002 la Legislatura provincial le iniciase un pedido de juicio político.
27. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995). Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina
28. Cfr Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina, 1993, Art. 56, Inc.a
29. Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica. Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1995, pp 337-364
30. Dr. Eduardo Manso, responsable en la jurisdicción educativa de Entre Ríos de la elaboración del capítulo de Formación ética y ciudadana del diseño curricular para EGB3. Entrevista realizada el 17 de octubre de 2013
31. Desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico; Desarrollo de la creatividad y Discernimiento moral de las acciones individuales y sociales Cfr. Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.
32. Aportes al desarrollo ético; Aportes al desarrollo sociocomunitario; Aportes al desarrollo del saber científico-tecnológico; Aportes al desarrollo de la expresión y la comunicación cfr. Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica, 1995.
33. Las acciones delineadas fueron: *Aprobación de los Lineamientos Básicos Curriculares Comunes* (CBC); *la Inclusión de Nuevos Temas en los Contenidos de Enseñanza* y *la Estrategia editorial*. Ver Marco General de Acciones para la Transformación Educativa. Aplicación de la Ley Federal de Educación, MCyE, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Julio 1993
34. La Revista *Presencia de los Trabajadores de la Educación*, de la cual se ha dispuesto la serie completa para el período objeto de estudio de la investigación, es una publicación mensual editada por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos
35. Para el período de la última dictadura cívico-militar y el papel de la iglesia católica en la educación puede verse Doval, Delfina (2007) y en Doval, Delfina, Carolina Kaufmann, y María Inés Monzón (2011).
36. En el año 1997 en el marco de las reformas educativas, la revista *Clio & Asociados* entrevistó a los directores de editoriales de Argentina de cierta relevancia en la época. Las entrevistas, sistematizadas por Jorge Saab (1997), atienden la renovación de los manuales escolares destinados a la enseñanza de la Historia y abordan, asimismo, generales relativos a las decisiones editoriales.
37. Constituyen una nueva propuesta que intenta superar la tradicional parcialidad y escisión de los contenidos. Es “una nueva forma de organizar los campos del saber, los tiempos escolares, la metodología de trabajo institucional, articulados en función de los criterios epistemológicos, pedagógicos y psicológicos que cohesionan al conjunto de contenidos educativos”, Cfr. *Diseño curricular provincial*, op, cit, 1997, p.32.
38. “Se hace especial énfasis en contenidos que pretenden orientar al educando en los procesos de cambio hacia la adolescencia y en su desarrollo en el campo de los saberes y del trabajo. Se incluyen los contenidos referidos a la **identidad personal**, el **autoconocimiento** y la **autoestima**, en el cuidado de sí mismo y de los otros, y en la formulación de un proyecto de vida. Incluye contenidos referidos a la vida afectiva, intelectual y volitiva; consideraciones sobre la sociabilidad y los grupos,

- y nociones básicas para la promoción de la salud en el ámbito personal y comunitario”; ”, Cfr. Consejo General de Educación (1997). *Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo*, p.237; negritas en el original
39. La profundización de los procedimientos reflexivos y críticos propios de la Filosofía en el tercer ciclo abren la posibilidad de comenzar un desarrollo sistemático de la Ética. Se presentan contenidos que pretenden contribuir al **desarrollo de la reflexión y de la práctica ética**. Se incluyen contenidos que profundizan la actividad crítica sobre el lenguaje de la moral y sobre los principios que sirven como fundamentación de los valores y las normas. Incluye además nociones para el discernimiento práctico sobre las acciones. ”, Cfr. Consejo General de Educación (1997). *Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo*, p.237, negritas en el original
 40. En el tercer ciclo de la EGB se abre la posibilidad de un desarrollo más sistemático de la teoría política y el Derecho mediante la profundización de sus procedimientos de análisis aplicados a la democracia y los derechos humanos. Se proponen contenidos orientados al **ejercicio de la ciudadanía**: la participación, la elección, la deliberación, la representación, el control institucional; principios, valores y supuestos de la Constitución Nacional y de la Constitución Provincial; los Derechos Humanos, su vigencia y violación en nuestro pasado y presente”, Cfr. Consejo General de Educación (1997). *Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo*, p.238; negritas en el original
 41. [...] el diseño preliminar de la provincia de Entre Ríos que es donde se aplica la lógica de la Ley Federal del tercer ciclo y a partir del tercer ciclo la incorporación de lo que es la formación ética y ciudadana con tres ramas un componente de la formación ciudadana que es el componente que venía de la vieja formación cívica y de la formación de los valores y un componente filosófico que hablaba más bien en un sentido de los valores y apropiación y un tercer componente que ya era más de lo que antiguamente se llamaba la moral, el tema de los viejos contenidos. Entonces se arma una mixtura con todo eso [...]” Entrevista a S realizada el 04 de diciembre de 2014.
 42. Según datos de la *Revista Zona Educativa* hacia mediados del año 1996 se habían distribuido 7.000.000 de libros, Cfr. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Revista Zona Educativa*, año 1, n° 1, pp 22-24.
 43. Idem p.24
 44. Entrevista a L actual asesora pedagógica de una de las escuelas que implementaron completo el ciclo de EGB3 en la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa entrerriana, ex docente del espacio curricular de Formación ética y ciudadana en la institución en el período estudiado. Entrevista realizada el 10 de diciembre de 2012.
 45. Se parafrasea como interrogante lo afirmado por Lewkowicz (2004)
 46. La totalidad de Entrevistas realizadas al momento de finalización del PID están disponibles en formato digital en el Anexo Entrevistas que acompaña este Informe Final. Se entrevistaron docentes que se desempeñaron en EGB3 –en todos los años o en algunos de los años del ciclo- en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos. Las entrevistas se han realizado en base a un cuestionario semiestructurado que se comparte con los/las entrevistados/as con anterioridad a su realización. Para resguardar la privacidad de las y los docentes que de modo generoso han compartido sus experiencias de dictado del espacio curricular hemos resguardado su identidad y, por ende, al citar las entrevistas los identificamos con las iniciales de sus nombres Entrevistado/a S, C, A, etc.
 47. Entrevista realizada a A realizada el 26 de junio de 2014
 48. idem
 49. Entrevista realizada a S el 14 de diciembre de 2014.
 50. Entrevista realizada a C el 30 de septiembre de 2014

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos. (2007), "Pasado presente", en Lida, C; Crespo, H., y Yankelevich, P (editores) *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. México: El Colegio de México, pp. 17-33.
- Angenot, Marc (2010) *El discurso social los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, Pierre. (1988). *Cosas Dichas*, Buenos Aires: Gedisa
- Chartier, Roger. (1996a), *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 3ª reimpresión.
- Chartier, Roger. (1996b) *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa, 2ª edición.
- Chartier, Roger. (2000) "Educación e Historia", en *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México D.F: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Chartier, Roger. (2008) *Escuchar a los muertos con los ojos*. Buenos Aires: Katz.
- Chartier, Roger. (2011) *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana A.C, 2ª reimpresión.
- Chartier, Roger, Cue. Alberto (editor) (1999). *Conversaciones con Roger Chartier*. México. FCE
- Chervel, Andre (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Historia del Currículum (I), Revista de Educación*, N° 295, mayo-agosto, pp.59-112.
- Choppin, Alain. (2001) "Pasado y presente de los manuales escolares", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, vol. XIII N° 29-30 (enero-septiembre), pp.209-229.
- Cian, Janet (2015). "Formación ciudadana, una responsabilidad de las ONG: el caso de los textos escolares de la Asociación Conciencia", en *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto Gino Germani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 4, 5 y 6 de noviembre.
- Cuesta, Raimundo. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Cullen, Carlos (1995) "La educación ética y ciudadana como educación para lo público", en *Novedades Educativas*, núm. 56, agosto, pp.14-15.
- de Certeau, Michel. (2000) *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana AC, 2ª reimpresión
- Doval, Delfina (2007) "La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar", en *Anuario de Historia de la Educación*, num 7-6, Buenos Aires, Prometeo, pp.231.262;
- Doval Delfina (2013a). "Manuales escolares de *Formación ética y ciudadana y código disciplinar: unos ejes problemáticos en un tiempo y un lugar*", en AA.VV. *Dossier de Investigación y trabajo intelectual*. Paraná: Centro de Producción y Comunicación en Educación, FCE-UNER, pp. 16-23.
- Doval, Delfina (2013b) "¿La continuidad del día T?: la extensión de la escolaridad básica y los procesos de descentralización de los sistemas educativos", en *Actas del IX Congreso Nacional de Ciencia Política*. Sociedad Argentina de Análisis Político y UNER, Paraná, Entre Ríos, 17 al 20 de julio.
- Doval, Delfina (2013c). "Investigando los manuales escolares de FEyC: reformas educativas, escuela y ciudadanía. EGB3. Entre Ríos 1993-2003", en Panel "Debates y Perspectivas en Investigaciones de Historia de la Educación". *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación en Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 30 y 31 de octubre y 1º de noviembre.
- Doval, Delfina. (2014a). "Código disciplinar de Formación ética y ciudadana y manuales escolares homónimos para EGB3: relato(s) de ciudadanía(s). Entre Ríos, Argentina 1993-2003", en Civera, A., Escalante, C y Rockwell, E. (comp.) *Sujetos, poder y disputas por la educación [E-Book]*. México: Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio Mexiquense, Cinvestav

- Doval, Delfina. (2014b) "Relatos de ciudadanía en los manuales escolares de Formación ética y ciudadana (Entre Ríos 1993-2003)", en el Panel: "Sujetos, prácticas y representaciones en la trama de investigaciones histórico-educativas regionales en Argentina (siglo XX)", en *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Historia de la educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contemporáneos*, Universidad Nacional de General Sarmiento – Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 19 al 21 de Noviembre, Buenos Aires.
- Doval, Delfina. (2015) "Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003", en Padrós, N., Collelldemont, E, Soler, J. (eds) *Arte, literatura y educación. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación, V.2*. Barcelona: Publicaciones UVIC, pp. 65-77. ISBN 978-54-943286-5-7.
- Doval, Delfina. y Sieber, María Emilia (2014) "Un debate político-pedagógico sobre ciudadanía y democracia en la década de los años noventa" en Bartolacci, F et. al (comp) *Memorias del XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia entre el malestar y la innovación: los nuevos retos para la democracia en América Latina*, Rosario: UNR Editora, E-Book, ISBN 978-987-702-080-9, disponible en <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/memorias-xi-congreso-nacional-y-iv-congreso-internacional-sobre-democracia/>
- Doval, Delfina y Sieber María Emilia (2015a) "Políticas sociales de distribución de textos escolares: asistencialización y focalización", en *Revista Utopías*, en prensa, presentado el 06/04/2015 aceptado el 29/04/2015
- Doval, Delfina. y Sieber, María Emilia (2015b) "La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica", en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Fronteras*, año 1, nº2, ISSN 0719-4285.
- Doval, Delfina y Cian, Janet. (2014) "Unas prácticas docentes de apropiación de manuales escolares de Formación ética y ciudadana para EGB3: Entre Ríos 1993-2003", en *3er. Encuentro de Jóvenes Investigadores*, Comisión de Jóvenes Investigadores de San Juan, Universidad Nacional de San Juan; Universidad Católica de Cuyo y Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan, 28 al 31 de Octubre– San Juan, Argentina
- Doval, Delfina y Giménez, Juan Manuel (2014) "Contenidos de enseñanza "Trabajo" y "Medios Masivos de Comunicación" en los Manuales de Formación Ética y Ciudadana de la década del '90", en *XVI Congreso de RedCom Nuevas Configuraciones de la cultura en lenguajes, representaciones y relatos*, Universidad Nacional de la Matanza 14, 15 y 16 de agosto, San Justo, Buenos Aires.
- Doval, Delfina y Moscatelli, Analía. (2013) "Contenidos curriculares comunes, manuales escolares de Formación ética y ciudadana: relato(s) de ciudadanía", en *Segundas Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad. El desafío de la construcción de ciudadanía con inclusión social*. 27, 28 y 29 de junio, Villa María, provincia de Córdoba
- Doval, Delfina, Giménez, Juan Manuel y Basgall, Silvina (2012a) "Relatos de ciudadanía entre los manuales escolares de Formación ética y ciudadana y las culturas juveniles en la década del '90". En las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación: *A 200 años de la Batalla de Tucumán*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán del 17 al 19 de octubre de 2012. ISBN 978-950-554.764-7 [publicación en cd];
- Doval, Delfina, Giménez, Juan Manuel y Basgall, Silvina (2012b). Ciudadanía: códigos y proceso de producción de sentido entre los manuales de Formación ética y ciudadana y las culturas juveniles de los '90. Grupo de trabajo 7: El campo académico de Comunicación/Educación. En Congreso de Comunicación y Educación.: Desafíos de Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público". Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata el 13 y 14 de septiembre.

- Doval, Delfina, Kaufmann, Carolina y Monzón, María Inés (2011). "El trabajo como contenido de enseñanza en los manuales de Civismo. Argentina (1976-1989)", en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año xxii, vol.43, noviembre, pp.55-96.
- Escolano Benito, Agustín (1997) "La historiografía educativa. Tendencias actuales", en Gabriel, N. de y Viñao Frago (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.
- Escolano Benito, Agustín. (2000). "Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional", en Tiana Ferrer, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. España: UNED, pp.439-449
- Escolano Benito, Agustín (2001) "La construcción histórica de la manualística en España", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, XIII (29-30), enero-septiembre, pp.11-24.
- Giménez, Juan Manuel (2013) "Formación ética y ciudadana: manuales escolares y prácticas culturales de jóvenes en los años '90 (algunas palabras claves)" *Actas. REDCOM 2013, XV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la República Argentina*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy. ISBN 978-950-721-457-8. [publicación cd]
- Goodson, Ivor. (1991) "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de las historia del currículum", en *Historia del Currículum (I)*, *Revista de Educación*, N° 295, mayo-agosto, pp. 7-37
- Hall, Stuart (1980): "Codificar/Decodificar" en *Culture, Media and Language*. Londres, Hutchinson. Traducción: Silvia Delfino disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m4/hall.pdf>
- Hartog, François. (2010) "El historiador en un mundo presentista", en Devoto, F. (director) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Biblos, pp. 15-27.
- Johnsen Borre, Egil. (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Julia, Dominique. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (1), jan./jun, 9-43.
- Koselleck, Reinhardt (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós
- Mezzadra, Florencia. (2003). "Las políticas fiscales y presupuestarias en Educación", en "Provincia de Entre Ríos". Informe jurisdiccional N° 19. En Rivas, A (dir) Proyecto las Provincias Educativas, Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación de las 24 provincias argentinas. [Documento de Trabajo]. Buenos Aires: CIPPEC.
- Reguillo Rossana. (2012); *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Reguillo, Rossana. (2000) "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo", en *Revista Universidad de Guadalajara*, vol.17, enero, pp. 50-55.
- Saab, Jorge. (1997) Entrevistas "La enseñanza de la Historia y los libros de texto" en *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n° 2, pp.115-122
- Sieber, María Emilia (2014) "Políticas de Distribución de Manuales Escolares, en el marco de las Reformas del Estado en 1990", en *Actas de las IV Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, Eje Políticas Educativas*, Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, E-Book, pp. 1796-1800, disponible en <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas> ISBN 978-987-3617-61-4.
- Sieber, María Emilia (2014a), "Ciudadanía, Escolaridad y Formación Ciudadana en las Políticas Compensatorias de los 90", en Bartolacci, F et. al (comp) *Memorias del XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia entre el malestar y la innovación: los nuevos retos para la*

democracia en América Latina, Rosario: UNR Editora, E-Book, ISBN 978-987-702-080-9, disponible en <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/memorias-xi-congreso-nacional-y-iv-congreso-internacional-sobre-democracia/>

- Sieber, María Emilia (2014b) "Políticas de Distribución de Manuales Escolares, en el marco de las Reformas del Estado en 1990", en Actas de las IV Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, Eje Políticas Educativas, Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, E-Book, pp. 1796-1800, disponibles en <http://jornadasinvestigadoresenformacion.filo.uba.ar/pagina/actas>
- Sieber, María Emilia (2015) "Manuales escolares y prácticas para la formación ciudadana", en *Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto Latinoamericano*. Paraná: FTS, UNER, ISBN 978-950-691-363-5.
- Tedesco Juan Carlos y Tenti Franfani, Emilio (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Investigación Alcances y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación en Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Buenos Aires: IIPE-UNESCO [borrador para discusión], disponible en <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%2oeducativa%2ofinal.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos (1996), "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano", en *Nueva Sociedad*, n° 46, noviembre-diciembre, pp. 74-89, disponible en <http://nuso.org/articulo/la-educacion-y-los-nuevos-desafios-de-la-formacion-del-ciudadano/>
- Tiana Ferrer, Alejandro (2000) "Investigando la historia de los manuales escolares". en Tiana Ferrer, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. España: UNED, pp.17-44
- Tiramonti, Guillermina. (2004) "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", en Novaro, M y Palermo, V (comps) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa
- Vidal, Gonçalves Diana (2007) "Culturas escolares entre la regulación y el cambio", en *Propuesta Educativa* 16 (28), pp.28-37
- Viñao Frago, Antonio. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* Madrid: Morata.
- Williams, Raymond. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península
- Williams, Raymond (1982) *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Buenos Aires: Paidós

Corpus

Fuentes documentales referenciadas

- Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución N° 33/93- Documentos para la Concertación: Serie A-N°6 y Serie A-N°7.
- Consejo Federal de Cultura y Educación: Resolución N° 37/94, Resolución N° 39/94, Resolución N° 79/98 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación
- Consejo General de Educación. Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo. Versión preliminar. Centro de Documentación e Información Educativa, Casa de la Educación Entrerriana, Paraná, Entre Ríos, 1997.
- Consejo General de Educación. Resoluciones: N° 1145/97, N° 80/98, N° 1162/98 y N° 1589/98; N° 151/99; N° 931/99
- Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica (1995). Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina
- Documentos para la Concertación: Serie A-N° 6. Anexo Resolución N° 39/93. Consejo Federal de Cultura y Educación Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1993.
- Ley Federal de Educación N° 24195. República Argentina, 1993.

Ley N° 24049 de Transferencia de los servicios educativos a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. República Argentina

Ley Provincial de Educación N° 9330. Provincia de Entre Ríos, 2001

Marco General de Acciones para la Transformación Educativa. Aplicación de la Ley Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Julio República Argentina, 1993.

Textos-manuales [el corpus detallado no es exhaustivo, se incluyen los textos-manuales de Formación ética y ciudadana analizados y cuyos rasgos de síntesis se exponen en esta presentación]

Casullo, Alicia, Lucas Rubinich, Marcelo Alegre, Gabriela Pastorino, y Mariana Podetti, *Formación ética y ciudadana 7*, Buenos Aires, Santillana S.A., 1997

Casullo, Alicia, Lucas Rubinich, Gabriel Bordone, Fernando Rocchi, Juan Silva y Marcela Ternavasio, *Formación ética y ciudadana 8*, Buenos Aires, Santillana S.A., 1997

Casullo, Alicia, Judith Rasnosky, Gabriel Bordone y Pablo Imen, *Formación ética y ciudadana 9*, Buenos Aires, Santillana S.A., 1997

Arca, Claudio Mauricio, María Cristina Garriga, *Formación ética y ciudadana 7EGB*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999

Fernández de Salvino, Alicia *Formación ética y ciudadana 8EGB*, Buenos Aires, Kapelusz, 2000

Fernández de Salvino, Alicia *Formación ética y ciudadana 9 EGB*, Buenos Aires, Kapelusz, 2000

Kechichian, Roberto. *Formación ética y ciudadana 7º*, Buenos Aires, Sainte Claire, 1998

Kechichian, Roberto, *Formación ética y ciudadana 8º*, Buenos Aires, Sainte Claire, 1998

Kechichian, Roberto, *Formación ética y ciudadana 9º*, Buenos Aires, Sainte Claire, 1998

Benzacry, C., Clemente, M., Herrero G., Labonia, M., Listorto, D., Nussbaum, A., Ortiz, M., Poggi, M. y Soto, A. Ciencias Sociales 7 Geografía- Historia- Formación ética y ciudadana. Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001

Benzacry, C., Labonia, M., Nussbaum, A., Pencello, A., Prieto, A. y Soto, A. Ciencias Sociales 8 Geografía- Historia- Formación ética y ciudadana. Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001

Benzacry, C., Hurcada, E., Labonia, M., Nussbaum, A., Pencello, A., Prieto, A., Rubinich, L., y Soto, A. Ciencias Sociales 9 Geografía- Historia- Formación ética y ciudadana. Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001

PID 3136 Denominación del Proyecto

Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar en EGB3. Entre Ríos 1993-2003

Directora del proyecto

DOVAL, Delfina

Unidad Ejecutora

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Cátedra, Área o disciplina científica:

Historia de la Educación

Contacto

Integrantes del Proyecto

GIMÉNEZ, Juan Manuel; BASGALL, María Silvina; CIAN, Janet

Becarios

MOSCATELLI, Analía del Valle; MEDINA BELLO, Juan Pablo;

FIORAMONTI, Mauro Bruno; SIEBER, María Emilia

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

29/03/2012 y 29/09/2015

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N°054/17 (05/04/2017)

[«« VOLVER AL INICIO](#)