



Debates curriculares en Educación Ciudadana

Curricular Debates in Citizenship education

Gabriela Fairstein

Resumen

Este trabajo ofrece una revisión de investigaciones acerca del currículum de Educación Cívica o Ciudadana, dando cuenta de algunos importantes debates en la materia. Se trata de un área que está experimentando, en los últimos años, un importante crecimiento en materia de investigación y desarrollo, debido a la creciente atención que, desde los ámbitos políticos, se le asigna como herramienta para el fortalecimiento de la democracia. Paralelamente se observan importantes debates en torno a cómo desarrollarla, relativos tanto al tipo de espacio curricular como a los fundamentos para su definición. Así, se discute su formato y ubicación en el currículum (variando su denominación, carga horaria y carácter) y peso de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la selección y organización del contenido. En relación con los fundamentos, los debates apuntan al modo de concebir la ciudadanía, en tanto referente externo para el establecimiento de objetivos y contenidos, advirtiéndose diferentes concepciones de ciudadanía democrática, ambigüedad terminológica y alta sensibilidad a los cambios políticos. Este panorama de “inestabilidad curricular”, combinado con el creciente interés en el área, conduce a considerar la necesidad de fortalecer y consolidar este campo académico.

Palabras clave: educación cívica – educación ciudadana – currículum – investigación educativa – didáctica.

Abstract

This paper provides a review of the curriculum of Civics or Citizenship education, taking into account some of the important debates on the subject. This is an area that is experiencing, in recent years, a significant increase in research and development due to the growing attention from policy areas and is assigned as a tool for strengthening democracy. In parallel, we observe important debates around how to develop it, about the type of curriculum as well as the basis for its definition. Then, discussions refer to the format and location in the curriculum (changing its name, workload and character) and to the weight of conceptual, axiological and practical components in the selection and organization of content. Regarding fundamentals, debates point to the way of conceiving citizenship, while external reference for setting objectives and content, noting different conceptions of democratic citizenship, terminological ambiguity and high sensitivity to political changes. This scenario of “curricular instability”, combined with the growing interest in the area, leads to consider the need to strengthen and consolidate this academic field

Key Words: Civics – Citizenship education – Curriculum – Educational research – Didactics.



Debates curriculares en Educación Ciudadana

La investigación en educación cívica o ciudadana¹ (en adelante, EC) constituye un área en expansión caracterizada por una gran proliferación de trabajos en las últimas décadas y una gran diversidad temática y metodológica. Constituye un área que viene cobrando creciente relevancia, tanto en relación con el diseño de propuestas como con el desarrollo investigativo. Desde hace tiempo la idea de una asignatura sobre “educación cívica” está siendo reconsiderada en el marco de la formación escolar en ciudadanía, ocupando un lugar central en la discusión pedagógica y política. Ello ha generado una explosión de trabajos en el área, tanto de investigación como orientados al desarrollo de propuestas.

Asimismo, este renovado interés es paralelo a un fuerte debate en las posiciones teóricas en torno a cómo desarrollar la enseñanza escolar para la ciudadanía, confrontando la existencia de una asignatura dedicada a estos asuntos frente a alternativas curriculares que la posicionan como área, eje transversal, proyecto globalizador, entre otras. A la vez, ello reavivó una discusión central y siempre latente en torno al tema, relativa al valor, para la educación ciudadana, de la transmisión de conocimientos sobre la democracia versus el ejercicio de prácticas democráticas en el seno de la escuela. Sin dudas la discusión no es nueva y sus términos fueron planteados, entre otros, por Dewey (1916) en *Democracia y Escuela*. Pero el impulso que ha tomado este debate en los últimos años y su concreción en reformas curriculares en todo el mundo, obligan a revisar sus implicaciones.

En este marco, este trabajo expone los resultados de una revisión de estudios en la materia², desarrollada bajo el propósito de identificar y caracterizar los debates curriculares y tensiones que atraviesan el área, considerando tanto el contexto internacional como Latinoamérica y la Argentina en particular. En una primera parte, se reseñan algunos indicadores que dan cuenta de la relevancia del estudio y desarrollo de propuestas de EC. A continuación, se presenta una revisión de estudios acerca de currículos de EC, organizada según ciertos criterios que permiten poner en evidencia los debates curriculares más relevantes en el área. En las conclusiones, se plantea la necesidad de consolidar una comunidad académica en torno de la EC.

Relevancia de la investigación en EC

El interés creciente por la investigación y desarrollo de propuestas en EC en las últimas décadas, paralelo a la reconsideración de la asignatura “educación cívica”, se explica, de acuerdo con los especialistas en el tema, por una mayor preocupación social y política por direccionar a la escuela hacia el fomento de actitudes y valores democráticos en los niños y jóvenes. Tanto en el ámbito americano como europeo, el inicio del siglo XXI ha traído un renovado interés por la formación ciudadana a través de la escuela así como la consideración de que dicha formación va más allá del dictado de una asignatura. Hechos políticos como la recuperación de las democracias en Latinoamérica, la caída del Muro de Berlín y la creación de la Unión Europea, sumado a la constatación de altos índices de desinterés por la política en los jóvenes de gran parte del mundo, constituyen, según los especialistas, factores que originan un nuevo compromiso de las naciones con la promoción de la democracia y los derechos humanos, y con la educación escolar como herramienta que debe cumplir un rol central en esta cuestión (Pedró, 2007; Levinson, Schugurensky y González, 2007; Santisteban y Pagès, 2009). Si bien se discute que sea solo o exclusivamente desde la escuela el ámbito desde donde deben encararse las acciones de formación ciudadana, la escuela no deja de ser un espacio privilegiado y por ello, la EC escolar, un tema muy debatido.

Recientemente, en el editorial de presentación de la Revista Interamericana de Educación para la Democracia se señala: “durante la última década, los países de las Américas se han dedicado a revisar los programas de educación cívica con el propósito de crear una cultura política de mayor extensión y profundidad democrática. Por mucho tiempo un baluarte de la identidad nacional y lealtad para los regímenes más autoritarios o populistas, la educación cívica escolar ha vuelto a ser conceptualizada como un espacio para propiciar la ciudadanía democrática (Levinson y otros, 2007: 2) Los autores indican que el campo de la educación para la ciudadanía democrática está en rápido crecimiento, tanto en términos de financiamiento como de infraestructura, con acciones encaradas desde organismos internacionales, ministerios nacionales y movimientos sociales. En relación con el papel de la escuela, destacan que “los responsables de formular las políticas con frecuencia consideran la educación (más específicamente, la escolaridad) como la forma más eficaz de suscitar dicho cambio. Existe además un amplio acuerdo en el sentido de que dicha educación no puede depender de la



trillada acumulación de conocimientos enciclopédicos que caracterizaban a la “antigua” educación cívica”. (Levinson y otros, 2007: 5)

Por su parte, un reciente informe acerca de la EC escolar en Latinoamérica señala que “la educación para la ciudadanía se ha convertido en un aspecto cada vez más relevante en las agendas educativas gubernamentales, en tanto no sólo proporciona habilidades y conocimientos cívicos, sino que también promueve la participación política [...] En este contexto, los currículos escolares de educación ciudadana son fundamentales para garantizar la transmisión efectiva de contenidos relacionados con la ciudadanía, el estado-nación y la región, formando futuros ciudadanos políticamente comprometidos” (Bascopé et al, 2015. P.1171)³

En una publicación de la OEI, Pedró coincide con esta apreciación: “Tan sólo veinte años atrás, la educación cívica hubiera pasado por ser algo fútil en el contexto de las preocupaciones escolares y algo aún menos relevante en el dominio de la investigación politológica. Sin embargo, en pocos años se ha transformado, con razón o sin ella, en uno de los elementos capitales de cualquier proclama acerca de lo que se espera de una buena educación y, sobre todo, de una buena educación escolar y, al mismo tiempo, se ha erigido en la panacea contra la desafección política”. (2007:235)

Según los especialistas, son indicadores de este renovado interés por la EC: la acción de los Estados, organismos internacionales y movimientos sociales tanto en términos del desarrollo de programas como del aumento de financiamiento; la proliferación de debates acerca de cómo debe llevarse adelante la EC escolar; y el estímulo a la investigación y al desarrollo de propuestas educativas. Para Santisteban y Pagés, uno de los indicadores del nuevo interés por la formación ciudadana se observa en “los cambios producidos en la concepción de la educación cívica, de la ciudadanía, y su traducción en los currículos de educación cívica, de ciudadanía, de muchos países” (2009:18)

Para ilustrar esta situación, cabe señalar que la Asamblea General de las Naciones Unidas lanzó, en 2004, el *Programa mundial para la educación en derechos humanos*, creando el *Comité interinstitucional de coordinación de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos en el sistema escolar* (UNIACC), integrado por representantes de UNESCO y UNICEF, entre otros. Asimismo, 2005 fue declarado *Año europeo de la ciudadanía a través de la educación*, precedido y sucedido por diversas acciones del Consejo de Europa desde 1997, así como del Parlamento Europeo, tendientes a instalar la educación para la ciudadanía democrática como políticas centrales de los estados miembros. En el contexto americano, también se destaca el papel de los organismos internacionales en el fomento de la educación para una ciudadanía democrática en la región: la Organización de Estados Americanos (OEA) lanza en 2005 el *Programa interamericano de educación en valores y prácticas democráticas*; en el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), hallamos el Programa educación para la ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales y en 2005 creación de la *Red centroamericana de educación en valores para la ciudadanía y la democracia* (RED-CAEV); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) colaboró en la creación del Observatorio regional de competencias ciudadanas y en la primera evaluación comparada de competencias ciudadanas en países de Latinoamérica, creando el *SREDECC (Sistema regional de competencias ciudadanas)*

Este creciente interés por la EC dio lugar a importantes estudios y documentos de carácter internacional, que hoy constituyen referentes obligados en el campo. Entre los más importantes, la literatura especializada destaca, por un lado, los trabajos encargados por el Consejo de Europa y la Unión Europea, como son “Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship” (Conceptos básicos y competencias esenciales para la educación para una ciudadanía democrática) encargado a Audigier en el año 2000, el “Glosario de Términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática”, elaborado por O’ Shea en 2003 y el estudio “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo” elaborado por la Red Eurydice en 2005. Por otro lado, cabe destacar, los trabajos en EC desarrollados por el IEA (International Educational Achievement - Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo). Se trata de estudios a escala internacional sobre aprendizaje en temas de EC, que pueden compararse con la pruebas PISA (Mason y Delandshere, 2010) En sus últimas dos ediciones, el CIVED 2001 y el ICCS 2009 entrevistaron respectivamente a 90.000 y 140.000 estudiantes de 14 años en 28 y 39 países⁴.

Por último, en relación con el ámbito académico, el renovado interés por la educación ciudadana se refleja en la expansión de investigaciones y publicaciones sobre el tema⁵. En este sentido, Hahn sostiene que “la investigación en educación para la ciudadanía y la democracia se ha ampliado en gran medida en la última década e investigadores de todas partes del mundo están llevando a cabo estudios empíricos [...] Claramente, el campo de la educación cívica internacional



y comparada se ha vuelto global” (2010: 5. Traducción personal) También en relación con la producción académica, Santisteban y Pagés señalan, como uno de los indicadores de la preocupación mundial por la EC, “la abundante investigación sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes cívico- políticas de la juventud” (2009: 18) Los autores destacan “la proliferación de encuentros, de propuestas y de investigaciones sobre esta temática, así como la revisión y la adecuación curricular de estos conocimientos, producida en los últimos años bajo el nombre de “educación para la ciudadanía”, de “educación cívica” o de “civismo” (17) Asimismo, señalan “la proliferación de organizaciones y de encuentros internacionales dedicados a esta problemática educativa. [...] Cada vez es mayor el número de grupos ubicados en el seno de organizaciones dedicadas específicamente a la educación ciudadana” (18 -19)

Los debates curriculares en torno de la EC escolar

El interés y relevancia que ha adquirido la EC es, como se ha señalado, paralelo a la creciente discusión acerca de cómo debería llevarse adelante en las escuelas. Ello se refleja en la proliferación de trabajos dedicados al estudio y comparación de documentos curriculares y programas educativos⁶. El examen de estos trabajos resulta de utilidad a los efectos de identificar y caracterizar las tensiones presentes en el área. Un análisis de las investigaciones más relevantes desarrolladas en la materia, con datos concurrentes en muchos casos, permite agrupar sus resultados en torno de dos grandes grupos de debates curriculares. Estos atraviesan las consideraciones acerca de la EC realizadas en los estudios a la vez que se reflejan como diferencias importantes en los planes. Por ello, pueden considerarse también criterios válidos para el análisis de diseños, a los efectos de su comparación o evaluación Estos se refieren a:

- su ubicación y formato curricular y el peso de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la selección y organización del contenido.
- los fundamentos para la definición de la EC, esto es, el modo en que se concibe la ciudadanía en cada plan, lo cual funciona como referente externo para el establecimiento de objetivos y contenidos.

Tipo de espacio curricular y componentes del contenido de EC

La diversidad de espacios curriculares que puede asumir la EC constituye un objeto de análisis central en las investigaciones. Los estudios caracterizan su formato y ubicación curricular, su denominación particular y su peso relativo en el currículum (carga horaria, obligatoriedad, acreditación, etc.) Sin pretender elaborar un mapa detallado, los espacios curriculares que asume actualmente el área podrían sintetizarse del modo siguiente:

- **Asignatura independiente:** La EC constituye una materia con programa de contenidos propio y docente a cargo, generalmente obligatoria, variando en carga horaria semanal y presencia en los ciclos.
- **Parte de un área:** La EC se inscribe dentro de un área, fusionándose con contenidos de ciencias sociales o humanidades. El programa, carga horaria y docente corresponden al área.
- **Eje transversal:** se considera que la EC no puede restringirse a un solo espacio curricular (sea materia o área) sino desarrollarse a través de diversas instancias escolares. Esto puede interpretarse como:
 - transversalidad curricular o disciplinar: distribuir contenidos y objetivos de EC en diversas materias, que mantienen o no su referente disciplinario.
 - transversalidad institucional: además de incluirse en otras asignaturas, los objetivos y contenidos de EC atraviesan a todas las actividades de la escuela.
- **Asignatura o proyecto transversal:** La EC tiene un espacio curricular propio, con carga horaria y docente a cargo pero, en lugar de programa de contenidos, desarrolla el análisis de problemas sociales y/o la elaboración de un proyecto, recuperando contenidos de otras áreas. Generalmente de carácter obligatorio, varía en sus formas de evaluación y acreditación.
- **Efemérides escolares:** Si bien no se trata de un espacio curricular similar a los anteriores, sino que puede coexistir con cualquiera de ellos, en una enumeración de los formatos que asume la EC en la escuela corresponde mencionar



los actos escolares patrios. Desde la conformación del Sistema Educativo en Argentina, así como en gran parte de Latinoamérica, estos han sido una de las vías privilegiadas para la EC⁷.

Las investigaciones que analizan la EC en lo relativo al tipo de espacio curricular desarrollan tanto comparaciones entre sistemas educativos (de diferentes países o jurisdicciones) como análisis diacrónicos analizando los cambios históricos dentro de un mismo sistema. En esta línea, son muy citados los trabajos de Audigier (2007; 2008) quien señala que, si bien en los noventa los países adoptaron mayormente la idea de eje transversal, en la última década aparece una reafirmación de la EC como materia independiente. Sin embargo, advierte que esta nueva delimitación toma en cuenta que la EC involucra a toda la comunidad escolar, tanto en el sentido de fomentar actitudes democráticas a través del “vivir juntos” como en formar en competencias ciudadanas través de prácticas concretas de participación escolar.

Por su parte, Pedró analiza ventajas y desventajas de los dos modelos más utilizados –asignatura independiente y eje transversal–: “la creación de una materia específica supone un paso importante en la dirección de la valoración de la educación cívica que, por medio de esta formalización, se transforma en un contenido curricular relevante. Pero, por otra parte, la formalización puede que sea también una estrategia inadecuada puesto que parece circunscribir la educación cívica a los límites de un programa de contenidos” (2007: 248) Destaca como riesgo del modelo de asignatura limitarse a una mera «escolarización» de la EC que, si no va acompañada de un reconocimiento académico y una valoración social, resulta una dimensión periférica del currículum. Por su parte, el riesgo del modelo de eje transversal radica en la “informatización de sus aprendizajes, es decir, la dificultad de articularlos en forma de una secuencia coherente y apropiada de actividades orientadas a la consecución de objetivos previamente diseñados. Sin duda, esta falta de articulación no es sinónimo de que el aprendizaje no llegue a producirse, sino más bien que se lleve a cabo sin control pedagógico. (2007:248- 249)

En la Argentina, un estudio de la situación de la EC realizado por el CIPPEC⁸ en 2008 señala que desde el nivel nacional de definición curricular se instituye un área de Formación Ética y Ciudadana dejando abierta a las jurisdicciones la decisión relativa a su formato, ubicación y peso relativo en el currículum (Encabo, 2008) Así, cada jurisdicción adoptó una modalidad propia, siendo mayoritario el formato “asignatura” -aunque con diferente ubicación en los ciclos- y minoritarios los diseños que presentan algún grado de integración entre contenidos (además, las jurisdicciones que no implementaron la estructura propuesta por la ley nacional mantuvieron la anterior asignatura Educación Cívica)⁹ El Informe destaca, como singular, el caso de la Provincia de Buenos Aires, donde se instituyó, en los tres primeros años, la creación de una asignatura no graduada y sin un programa de contenidos previamente determinado, denominado Construcción de Ciudadanía. Al estilo de una asignatura transversal, el espacio supone el desarrollo, por parte de los estudiantes, de un proyecto colectivo encuadrado en ámbitos de participación ciudadana (estado y política, ambiente, trabajo, arte, etc.), entendido como ejercicio de práctica ciudadana (Abad y Schujman, 2008)

Como se desprende de los trabajos comentados, el análisis del formato y ubicación curricular de la EC es casi inseparable de la consideración de sus componentes. Según las investigaciones relevadas, el cambio de formato y denominación del área es concomitante a una redefinición de sus contenidos, o más bien, una ampliación. La tendencia en los documentos curriculares apunta a que la EC no se limita a la trasmisión de contenidos conceptuales sino que abarca también el desarrollo de competencias, actitudes y valores para una ciudadanía democrática, objetivo que involucra a toda la comunidad escolar.

En esta línea, Audigier señala: “Más allá de las diferencias vocabulario y enfoques adoptados por los distintos sistemas educativos, el foco ha cambiado, por ejemplo, de Instrucción Cívica a Educación Cívica, y ahora a Educación para la Ciudadanía, o incluso en algunos Estados, Educación para las Ciudadanías. Esta evolución refleja dos tipos de cambio: en primer lugar, la transición desde un enfoque en que la principal prioridad en la enseñanza era el conocimiento - en particular sobre las instituciones políticas locales, regionales o nacionales - a un enfoque que hace hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover actitudes y comportamientos respetuosos de los derechos humanos y la ciudadanía democrática; el segundo cambio consiste en una extensión considerable de este campo, tanto en términos de contenido -dado que ningún aspecto de la vida de la comunidad es irrelevante para la ciudadanía – como de las instituciones y espacios responsables, en tanto la educación ciudadana va más allá del ámbito escolar al que tradicionalmente se ha limitado” (2000: 9)¹⁰

Los trabajos de Bascopé et al (2015) y de Cox (2006) se dedican al análisis de documentos curriculares latinoamericanos. Ambos trabajos señalan tendencias internacionales en EC que se reflejan de diferente manera en los casos estudia-



dos. El trabajo de Bascopé et al. analiza la tendencia de concebir a la EC en sentido amplio, integrada por dos aspectos, lo civil y lo cívico, relacionados respectivamente con el conocimiento de las instituciones políticas y con la participación: “La dimensión cívica apunta a cubrir aquellos aspectos relacionados con las instituciones políticas formales, tales como la elección de representantes y la participación en organizaciones políticas formales, como los partidos políticos. En cambio, la dimensión civil se relaciona con las instituciones informales y con actividades que implican la interacción con comunidades locales. Ambos aspectos forman parte de una concepción amplia de educación ciudadana” (2015: 1172) Los casos estudiados por los autores muestran una gran diversidad según los países, encontrando diferentes énfasis: en principios y valores; en conocimiento de las instituciones; en fortalecimiento de la identidad nacional y regional; en participación ciudadana.

Por su parte, Cox señala, como tendencia internacional, que la evolución desde la concepción de “«educación cívica» a «educación ciudadana» implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos, a uno con similar énfasis de habilidades y actitudes y de atender los ambientes en que se dan las relaciones en la escuela, y cómo este conjunto de propuestas afectan de manera directa o indirecta las nociones de gobierno, política, participación y democracia” (2006: 70. *Cursivas en original*) Según el autor, este cambio implica una “triple expansión” de la EC tradicional. Por un lado, una expansión temática: el foco de conocimientos que integran la EC abarcaría no solamente contenidos relacionados con las instituciones políticas (Nación, Estado, etc.) sino que incorpora el tratamiento de problemas sociales y políticos (equidad, derechos humanos, medio ambiente, etc.) Por otro lado, una expansión cuantitativa, en términos de cantidad de espacios curriculares destinados a la EC: de ser una materia de los últimos años de la escuela secundaria pasa a estar presente a lo largo de toda la escolaridad, con contenidos distribuidos en varias asignaturas y como eje transversal. Por último, una expansión formativa, “al plantearse objetivos de aprendizaje que, junto con el conocimiento, se refieren a habilidades y actitudes y a la organización misma del aula o de la escuela que condiciona, moldea y educa en las relaciones sociales que se quiere existan en la ciudadanía política, civil y social” (2006: 70) El autor realiza un análisis comparado en los currículos escolares de Argentina, Brasil y Chile posteriores a las reformas de los noventa y señala que en los tres casos los cambios obedecen al giro referido, en coincidencia con las tendencias mundiales.

Para el caso argentino, el análisis de diseños curriculares desarrollado por el CIPPEC detecta que estos “se estructuran bien, en base a un eje centrado en la persona y su formación moral/ética o, por el contrario, su eje se concentra en problemas sociales y en la formación ciudadana (dando cuenta de una perspectiva colectiva, social en vez de individual)” (Batiuk, 2008: 120). Otro rasgo señalado para el caso argentino es el solapamiento de contenidos de EC con otras áreas, en particular con Ciencias Sociales, si bien la EC –entendida como formación ética y ciudadana- se orienta más hacia los aspectos individuales e incorpora la dimensión reflexiva sobre el “deber ser” en tanto “Ciencias Sociales” hace más hincapié en los aspectos sociales.

En síntesis, puede observarse que el debate acerca la definición del tipo de espacio curricular es concomitante al peso relativo de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la EC. En este marco, parece constatarse una tendencia internacional en el sentido de ampliar la EC tradicional -entendida como asignatura con foco en contenidos declarativos- hacia nuevos formatos curriculares y nuevos contenidos, de carácter actitudinal y procedimental.

Referente o fuente para la definición del contenido de la EC

Un segundo tipo de análisis que abordan los estudios sobre documentos curriculares en relación con la EC apunta a examinar cuál es el referente externo considerado para definir el contenido. En la teoría curricular, esto se refiere a las fuentes en las que abreva el currículum para definir los elementos que contemplará. En el caso de la EC, esta cuestión constituye un tema central de debate, dada la diversidad de posiciones en relación con sus objetivos y la ausencia de un referente disciplinar único. Asimismo, se trata de un área educativa muy sensible a los cambios políticos y cuyo referente externo - si cabe, la idea de ciudadanía democrática- se halla, en sí mismo, en construcción. Los trabajos de análisis de documentos curriculares que comentaremos abordan principalmente estas dos cuestiones: las modificaciones de la EC en función de la concepción de ciudadanía y en función de los cambios políticos.



Desde el punto de vista conceptual, una tendencia internacional señalada por Audigier en los currículos de EC consiste en un *deslizamiento hacia lo universal*, en tanto ideas como patria o nación dejaron de ser referencias sistemáticas obligadas del currículo: “el reciente (re) surgimiento del término ‘ciudadano’ sería, pues, un modo de volver a la cuestión de la convivencia, una pregunta que ha sido más o menos olvidada en los Estados democráticos desde hace algunas décadas, pero que ahora está surgiendo muy agudamente otra vez bajo la presión de varios factores: la exclusión de una creciente proporción de la población, la extensión de la globalización de economías y culturas [...] los riesgos de la fragmentación étnica [...] los fenómenos de racismo y xenofobia, etc.” (2000: 9)

Por su parte, Bascopé et al. también destacan como tendencia internacional el giro de la EC desde un énfasis en lo nacional hacia un enfoque global. Según los autores, en los últimos dos siglos, los currículos, en su esfuerzo por legitimar los estados-nación, se orientaron a la formación de la identidad nacional. Sin embargo, los cambios sociales y políticos a nivel global “han afectado la relación tradicional entre educación ciudadana y estado-nación, proveyendo vías alternativas de identificación y participación que van más allá del estado-nación” (2015: 1173) Los autores sostienen que los currículos nacionales están adoptando como marco la idea de ciudadanía global, que es más inclusiva, permite abarcar temáticas globales y estimula a los individuos a actuar de manera responsable. En este sentido, entienden que “el papel de la educación cívica adquiere renovada importancia en el contexto de la globalización. Con fronteras más difusas y el incremento de la migración, el concepto de ciudadanía se ha convertido en global, de forma tal que los límites de la identidad son no sólo nacionales, sino también transnacionales o supranacionales” (2015:1171)

También Cox (2006) señala que el análisis de tendencias del currículo para la ciudadanía “detecta un cambio en el modelo del buen ciudadano de uno basado sólo en normas colectivas nacionales a uno crecientemente basado en normas transnacionales [...] la práctica desaparición del “estadonación” como referente primordial de la formación ciudadana en el currículo escolar de la mayoría de los países, con independencia de culturas y grados de desarrollo” (Cox, p.68)

Además del “deslizamiento hacia lo universal”, otros debates conceptuales en relación con la definición de la EC surgen de la consideración de *diferentes concepciones de ciudadanía democrática*. En un trabajo de revisión, Santisteban y Pagés (2009) detectan una gran diversidad de concepciones acerca de la ciudadanía, que se constata en diseños curriculares en diversas partes del mundo; esta variedad de definiciones acerca de la idea de “ciudadano”, incluso la falta de consenso respecto de lo que es un “buen ciudadano”, repercute fuertemente en las propuestas curriculares.

En esta línea, Audigier (2000) analiza diferentes perspectivas de “ciudadanía” que fundamentan las propuestas de EC en los currículos. Si bien aclara que se trata de un continuum y no de posiciones absolutas, identifica la idea de ciudadano como soberano que delega en las autoridades políticas las cuestiones que no puede resolver por sí mismo frente a la de ciudadano como miembro de una comunidad en la que las instituciones políticas son la garantía de los derechos y libertades individuales. Por su parte, Gómez Rodríguez distingue dos perspectivas en los currículos europeos de EC -comunitarismo e individualismo- que surgen de diferentes concepciones acerca de la ciudadanía. En el primer caso, la ciudadanía es entendida como “actividad que debe ser practicada”, donde la educación debería “potenciar y apoyar a las personas para la práctica de la ciudadanía, proporcionándoles la información, las habilidades y los recursos que las capaciten”. Para el individualismo, la ciudadanía “es un estatus que básicamente confiere derechos a los individuos” y la educación debe dotar a las personas de “recursos que les permitan defender sus derechos como ciudadanos”. (2008: 134)

En el ámbito norteamericano, Éthier y Lefrançois (2010) señalan tres “tipos” de ciudadano que apuntan a formar las escuelas: “Los ciudadanos de primer tipo, llamados «ciudadanos responsables», se conforman con lo que «la sociedad» les pide, por ejemplo identificándose con los intereses y los valores en vigor en la nación a la que pertenecen o regalando ropa a los pobres. Los del segundo tipo, los ciudadanos implicados, participan en la vida social y comunitaria, por ejemplo haciendo voluntariado para un organismo de recogida de ropa. Encontramos menos a los del tercer tipo, los ciudadanos orientados hacia la justicia. Los que intentan identificar los problemas sociales (la falta de ropa para los pobres, por ejemplo) y las causas generales de éstos y quieren reformar la sociedad para eliminarlos, por ejemplo organizando una campaña electoral, una petición, una huelga, una manifestación, etc”. (2010: 30)

En Latinoamérica, la investigación de Cox (2006) sobre los currículos escolares de Argentina, Brasil y Chile (producto de las reformas de los 90) señala que las diferencias entre ellos obedecen a “dos visiones de la educación ciudadana, fundadas en un mismo basamento moral –la tríada derechos humanos, solidaridad y diálogo– pero que priorizan distintas dimensiones de la ciudadanía. El currículo de Brasil silencia la dimensión política en favor de un foco en la sociedad y



la cultura, priorizando la ciudadanía social; la situación inversa, de privilegio de la ciudadanía política, caracteriza a los currículos de Argentina y Chile” (2006: 70) El estudio analiza los énfasis de cada currículo en relación con la identidad nacional, el conocimiento de las instituciones políticas, la relación con las normas, la participación y la memoria política reciente. En los casos de Argentina y Chile, destaca la referencia explícita a identidad nacional, el énfasis en instituciones y procesos políticos, una relación de aceptación con las normas, así como énfasis en actitudes de responsabilidad y en historia política contemporánea.

Para el caso argentino, Schujman (2008) en el informe del CIPPEC, caracteriza una serie de “tensiones” teóricas en el campo de la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos, (“presentes o llamativamente ausentes en los diseños curriculares”): Educación en valores vs. Educación guiada por conceptos y contenidos; Educación del ciudadano como sujeto individual vs. Educación del ciudadano como sujeto político; Educación en derechos humanos (universalismo) vs. Educación que atiende a la diversidad socio cultural (comunitarismo); Formación de hábitos, conductas vs. Desarrollo del juicio moral. Otros análisis dentro del Informe del CIPPEC identifican, en algunos currículos argentinos actuales, lo que denominan el “enfoque de derechos”, considerando que hace hincapié en el reclamo por el respeto de los derechos pero sin un tratamiento de las nociones correlativas de deber y responsabilidad. Según los autores, en este marco, la EC se identifica con una formación política en la que “el joven es definido en tanto sujeto de derechos y se lo ubica en un lugar de demanda de estos derechos”. (Batiuk, 2008: 115; Abad y Schujman, 2008)

Un tercer aspecto de análisis conceptual en las investigaciones está referido a la *ambigüedad de los términos y expresiones utilizadas para definir la EC*. En esta línea, Audigier alerta sobre la relatividad de los términos que se utilizan en la EC. Señala el riesgo “idealizar” la noción de ciudadanía, para referirse a todo tipo de acción social como actividad de EC: “Por ello es necesario tener cuidado con las palabras que se utilizan para hablar de la ciudadanía, los cambios en ella y las acciones de los ciudadanos, como la participación, la responsabilidad, las ciudadanía múltiples, la identidad plural, la diversidad, la educación informal, etc., sin olvidar las generalizaciones comprendidas en las categorías que usamos para hablar del mundo y de la gente: juventud, culturas, sociedad civil, crisis del Estado- nación y del Estado de bienestar, etc. Estas palabras son esenciales para pensar y actuar, pero debemos sospechar de su aparente transparencia, ya que pueden dar lugar a simplificaciones y funcionar como eslóganes o reduccionismos”. (2000: 10)

En relación con la ambigüedad terminológica, un indicador importante son los trabajos encargados por el Consejo de Europa y por la Unión Europea para definir los conceptos esenciales de la EC, ya que estos resultan ilustrativos del lugar que ocupa, para el área, la cuestión terminológica. Entre ellos cabe señalar los ya mencionados trabajos, “Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship” (Audigier, 2000) y “Glosario de Términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática” (O’Shea, 2003) El primero constituye una síntesis conceptual orientada a integrar las diferentes concepciones sobre EC y ofrecer definiciones de los conceptos y competencias básicas de la EC. Por su parte, el “Glosario” se propone explicar los términos más importantes de la EC, a través de clarificar “conceptos clave”, “procesos y prácticas” y “resultados”, así como promover el desarrollo de una comprensión compartida de la educación para la ciudadanía democrática.

En el ámbito Latinoamericano, Levison y Berumen analizan diversos significados que asume la EC a través del análisis de documentos nacionales, a partir de los significados y supuestos atribuidos a las ideas de “democracia” y “educación ciudadana para la democracia”. Los autores identifican diferentes tendencias así como contradicciones entre los valores y habilidades que se enfatizan en cada país. En algunos casos la EC pretende “cultivar la libertad individual” o el respeto a la “privacidad”, en tanto en otros se orienta a “promover el pensamiento crítico y una actitud protagónica hacia la toma pública de decisiones”. Por ejemplo, en relación con el término “participación”, señalan que “es tal vez el más penetrante de todos en el discurso de la DCE¹¹. Sin embargo, la participación puede vincularse fácilmente a un proyecto neoliberal o socialista democrático. Tampoco existe una definición unificada y estándar de democracia o ciudadanía en la DCE de América Latina. Cada programa implementa la DCE de acuerdo con sus propias necesidades y contextos. Como resultado, la definición de democracia adquiere su propio significado local y el papel de la DCE varía [...] mientras en América Latina el moderno Estado desarrollador de las décadas entre 1940 y 1970 deseaba ciudadanos “productivos” que trabajaran por el bien de la nación, el Estado neoliberal desea ciudadanos “participativos” que aprendan a resolver sus propios problemas y provean sus propias necesidades, o cuando mucho por medio de la sociedad civil. Mientras tanto, el Estado democrático populista desea ciudadanos participativos que se conviertan en protagonistas públicos para un cambio social dirigido por el Estado. De esta manera, los significados para participación democrática pueden corresponder a grandes rasgos a formas de Estado o proyectos de Estado” (2007: 23- 27) Por su parte, Tibbitts y Torney-Purta



(1999) estudiaron el modo en que se enseña democracia y derechos humanos en programas y libros de texto en doce países latinoamericanos, incluyendo la Argentina. Según las autoras, los programas en su conjunto evidencian una falta de consenso acerca de lo que se entiende como “buen ciudadano” o “comportamiento cívico” (citado en Arreste y Lenzi, 2005: 93- 94)

La ambigüedad y multi-referencialidad de los términos utilizados para definir y fundamentar la EC es señalada también por Mason y Delandshere (2010), quienes alertan acerca de la necesidad de tener en cuenta esta cuestión en las investigaciones en EC, principalmente cuando se encaran comparaciones internacionales: “Dado que la educación para la ciudadanía democrática ocurre en su mayor parte en las escuelas, el impacto de estos cambios sobre cómo se concibe la ciudadanía debe ser considerado al igual que sus implicaciones para el currículo. [...] plantearemos que las concepciones fluidas y en evolución de la democracia y la ciudadanía no pueden ser ignoradas por quienes investigan el campo de la educación cívica...”.

Por último, otra línea de análisis conceptual de los planes de EC se refiere a *modo en que los cambios políticos inciden sobre la definición del área*. Esta perspectiva ha sido objeto de análisis en diferentes países, como el trabajo de Salmerón (2011) para México y el de Hahn (2008) para Estados Unidos. En el caso de la Argentina cabe destacar, entre otros, los trabajos de Cardinaux (2006), Bottarini (2007), Romero (2007) y Porro e Ippólito (2003). Sin embargo, como señala Siede, “se trata en general de trabajos acotados a un período o una problemática específica, sin que se haya configurado aún una lectura integral de lo que han sido los espacios curriculares de educación ciudadana a lo largo de un siglo y medio” (2013: 3)¹²

A título ilustrativo, entonces, cabe comentar el trabajo de Cardinaux (2006) quien desarrolla un relevamiento de los programas de la asignatura Educación Cívica (o su equivalente) entre 1956 y 1985. A partir del análisis, la autora marca una peculiaridad que distingue a este espacio curricular de los otros: los planes de estudio se han modificado al ritmo de los cambios políticos de la Argentina. “La huella de los golpes militares y las recuperaciones democráticas se deja ver claramente en el área, ya que cada cambio de régimen supuso un cambio de programa de estas materias. [...] cada golpe de Estado y cada retorno a la democracia exigieron transformaciones en estas materias, aunque muchas veces la rapidez de las marchas y contramarchas de la historia argentina ha hecho que se restituyeran viejos programas por la falta de tiempo o interés en dar origen a uno nuevo. Frecuentemente, los gobiernos militares que llegaban al poder cambiaban el programa por uno implementado por un gobierno de facto anterior y lo mismo ha ocurrido con algunos gobiernos democráticos” (2006: 398) Otros estudios coinciden con estos resultados. Porro e Ippólito investigaron las materias “específicamente políticas por sus contenidos” que se instituyeron en la escuela secundaria en la Argentina entre 1953 y 2003, en relación con los cambios políticos en el país. La investigación analiza la orientación y los contenidos de las diferentes asignaturas creadas por los sucesivos gobiernos, realizando un análisis de los contenidos de cada materia en relación con los discursos políticos de los gobiernos de cada período. En sus resultados señalan que “los gobiernos y las autoridades educativas de turno centraron su atención en estas materias de tal modo que constituyen las mayores transformaciones curriculares que ha habido en la política diseñada desde el Ministerio de Educación” (2003:4)

La EC: un área en busca de su identidad

“En el pasado, se le encomendaba claramente a la escuela formar buenos creyentes, luego buenos ciudadanos al servicio de las repúblicas emergentes y buenos trabajadores al servicio del desarrollo industrial. En el transcurso del siglo XX, esta misión se hizo menos crucial, antes de volver a cobrar importancia con el aumento de la incivildad y de la violencia, en un trasfondo de individualismo y de ruptura del vínculo social. Así que, nuevamente, se pide a la escuela que realice un trabajo de educación, ahora adaptado a una sociedad del siglo XXI. En algunos casos, toma la forma de una disciplina de pleno derecho, a la que se otorga generosamente una hora semanal. En otros casos, se asigna a todos los profesores, independientemente de su disciplina, un papel de educación para la ciudadanía; en algunos casos más, el mismo papel se ve asignado, de manera formal o informal, a los profesores de historia y geografía” (Perrenoud, 2012: 134)

Como hemos visto, la EC constituye un área educativa peculiar, atravesada por debates que cuestionan desde su formato hasta sus fundamentos, incluso su estatuto mismo de materia o asunto escolar. En este sentido, se advierte una suerte



de “inestabilidad curricular”, debido no solo a los cambios constantes y frecuentes de formato y ubicación, sino al hecho de que el campo parece aún muy lejos de alcanzar un acuerdo respecto de la cuestión. Desde la consideración de la EC como asignatura aislada hasta su manifestación como eje que atraviesa toda la vida escolar, las investigaciones analizadas evidencian que este debate tiene aún mucho por andar. Concomitante a la definición del formato curricular aparecen, como hemos visto, controversias para definir sus componentes, objetivos y contenidos. Las discusiones respecto del peso de la formación conceptual, práctica, actitudinal o ideológica que debería impartir la EC constituyen otro elemento que se vislumbra como inherente al área. Por último, otros debates en torno de la EC, sin dudas interdependientes de los anteriores, se refieren los fundamentos para su definición. En este sentido, hemos identificado como rasgos diferenciales de la materia su sensibilidad a los cambios políticos así como la polisemia y ambigüedad de los conceptos que le sirven de referente.

Este panorama, entonces, apunta a delinear a la EC como un área educativa en construcción, incluso con cierta fragilidad en comparación con otras materias más consolidadas. Si bien la variabilidad puede considerarse un rasgo inherente al proceso de recontextualización y especificación curricular de cualquier conocimiento, la EC aparece como un campo especialmente controvertido. En esta línea, Audigier y Lageleé (1996) han señalado que si la EC no ha logrado construir un modelo disciplinar sólido y coherente ni un acuerdo sobre sus contenidos y métodos, ello responde a sus caracteres específicos, en tanto área escolar más directamente sensible a las evoluciones culturales y sociales y a las demandas que pesan sobre la escuela. Por su parte, Böhmer, destaca la “precariedad epistemológica de la materia como consecuencia de la ausencia de un acuerdo sobre su definición” así como cierto “carácter residual”, en tanto asume las temáticas que las otras Ciencias Sociales dejan sin tratar y las demandas esporádicas de la sociedad (2008:7) A su vez, Siede caracteriza a la EC por su inestabilidad y maleabilidad como rasgos predominantes, “un espacio curricular cuya fragmentación no es tanto indicio de legítimas diferencias federales cuanto de un debilitamiento general y falta de parámetros comunes” (2013: 8)

Desde el punto de vista institucional, los investigadores también han detectado estos síntomas de “debilidad” o “fragilidad”. Así, Pedró (2007) caracteriza a la EC como un área educativa con un “estatuto escolar bajo” evidenciado, entre otras cosas, por el escaso número de horas que se le asigna o la ausencia de acreditación de los aprendizajes. Por su parte, el Informe del CIPPEC para la situación del área en la Argentina revela, según sus autores, una “situación de orfandad alarmante respecto del lugar que ocupa la formación ciudadana en las instituciones educativas” (Böhmer, 2008: 7).

Otros análisis destacan lo paradójico que resulta el caso de la EC si se tiene en cuenta el lugar preponderante que le asignan los gobiernos. En efecto, según Cardinaux (2006) la EC constituye por un lado, un área “marginal” del currículum, tildada tradicionalmente como “poco importante” dentro de la comunidad escolar, y a la vez, foco privilegiado de modificaciones recurrentes ante cada cambio político. Esta paradoja es advertida también en el estudio de Porro e Ippólito acerca de materias específicamente políticas, las cuales, a la vez que concentran la mayor atención por parte de las autoridades y registran las mayores transformaciones curriculares, “son vistas como de menor importancia en el proceso educativo por los propios actores del sistema escolar” (2003: 4)

El carácter poco consolidado de la EC como área educativa aparece, por otro lado, como un problema a la hora de integrar y articular los aportes de las investigaciones y desarrollos teóricos. Justamente su inestabilidad curricular así como los cambios en su formato, objetivos y contenidos, obstaculizan la posibilidad de capitalizar las experiencias y saberes. Concretamente, el desarrollo y sistematización de metodologías y propuestas didácticas, e incluso su comunicabilidad, dependen de cierta estabilidad y claridad respecto del objeto de enseñanza y aprendizaje. A ello debe agregarse que la sensibilidad a los cambios políticos de la EC implica que los programas y experiencias que se implementan no siempre llegan a finalizarse y evaluarse acabadamente.

La paradoja señalada se hace, entonces, más profunda al considerar el creciente interés y la explosión de trabajos en EC. Al tiempo que se la considera un área educativa de enorme importancia, no hay claridad y consenso respecto de qué y cómo desarrollarla. Estas cuestiones apuntan a la necesidad de consolidar una comunidad académica que funcione como aglutinante de los desarrollos investigativos y teóricos. La ausencia de un cuerpo docente identificado con la EC constituye un aspecto señalado por diversos investigadores. Así, Böhmer sostiene que “este ámbito carece de una definición disciplinar y, tal vez justamente por eso, de una profesión que lo cultive, lo defina y desarrolle sus contenidos, sus materiales de trabajo y sus estrategias de formación” (2008:7). En línea similar, Pedró (2007) señala que la EC no cuenta con profesores formados especialmente para su impartición, mientras Cardinaux y Ruiz (2007) destacan la carencia de



carreras específicas. Por último, el Informe del CIPPEC advierte que los desarrollos didácticos en este campo no resultan sistemáticos como en otras áreas educativas.

Advertimos aquí diferentes cuestiones, si bien íntimamente relacionadas. Por un lado, la falta de uniformidad en el cuerpo docente: la EC es desarrollada por profesores de diversas formaciones de base, al punto de que no existe una carrera específica del área. Por otro lado, la EC no tiene una inscripción disciplinar demarcada: otras áreas educativas se identifican claramente con disciplinas de base (biología, historia, matemática) en tanto la EC se nutre de conocimientos de diversas disciplinas, como Derecho, Ciencias Políticas, Sociología, Historia, Antropología, Filosofía, Psicología, entre otras. Por último, no se ha desarrollado una didáctica específica de la asignatura, como sí ocurre con otras materias escolares. Todos estos constituyen datos de relevancia habida cuenta del rol que tales elementos suelen jugar en la conformación de una comunidad académica que funcione como referente. En el campo pedagógico, las didácticas específicas, mayoritariamente definidas por las disciplinas de referencia, constituyen verdaderos campos académicos –y espacios de pertenencia institucional- lo que posibilita la articulación e integración de los aportes (Camilloni, en Bazán y Devoto, 2013).

En síntesis, la EC constituye actualmente un área en expansión, que concita un importante interés social, pero cuya producción académica experimenta una dispersión y heterogeneidad que dificultan la integración de los aportes. En este marco, podría considerarse el desarrollo de una didáctica específica como un paso hacia la consolidación del área. Esta construcción, no obstante, debería partir del reconocimiento de la especificidad y particularidades de la EC, y no pretender homologarla con otras materias escolares. Como señala Audigier: “La educación cívica no será nunca una materia como las otras, un área donde la definición de los contenidos, los métodos, los dispositivos de enseñanza y las actividades de los alumnos pueda ser más o menos sencilla. Consolidar la educación cívica y desarrollar su presencia en los establecimientos implica reconocer las tensiones y contradicciones que la conforman. Después de todo, unas y otras poseen elementos de dinamismo, una invitación constante a la inventiva y a la iniciativa. Se trata del rostro apasionante de la educación cívica” (2002: 3-4)

En educación, y dentro de las ciencias sociales en particular, no está saldada la discusión respecto de la conveniencia de una enseñanza disciplinaria o por áreas, lo que impacta sobre la construcción de las didácticas específicas (Camilloni, 2010). En este marco, la ausencia de una inscripción disciplinaria única para la EC podría asumirse no como un déficit sino como una oportunidad. Reconocer su carácter inherentemente multidisciplinario y una naturaleza que rebasa lo conceptual pero que no puede, sin embargo, prescindir de este componente, constituye un desafío para los desarrollos didácticos en EC.

Por último, como sabemos, los cambios curriculares por sí solos no alcanzan para generar modificaciones en la enseñanza concreta de las escuelas. Una tarea pendiente en este contexto es la de contar con más investigación empírica: saber qué ocurre en las aulas de EC, qué cosas efectivamente enseñan los docentes y qué de ello efectivamente aprenden los alumnos. (Audigier, 2007; Areste y Lenzi, 2005; Levinson y otros, 2007) Algunos indicios en este sentido sugieren que la falta de claridad respecto de los objetivos y contenidos se reproduce dentro de las aulas (Audigier, 2007; Cardinaux, 2007; Fairstein, 2013). Los docentes no encuentran un terreno seguro y en las clases de EC se desarrolla un “como si” de enseñanza y aprendizaje, con muy pocos resultados reales.

Bibliografía

Abad, S. y Schujman, G. (2008). Análisis de casos. En CIPPEC, A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria. (pp. 82 – 110) Buenos Aires: CIPPEC.

Areste, S. y Lenzi, A. (2005). La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía. Un estado del conocimiento y de su investigación. Anuario de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Vol. XIII, 89- 98.

Audigier, F. (2000). Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship. Final Report N° 20. Strasbourg: Council of Europe. [Extraído Mayo 14, 2014: http://www.coe.int/cooperation_culturelle/education/ECD]



- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française Audigier. *Journal of Social Science Education*, 2: Civic and Economic Education in Europe. [Extraído Abril 11 2016: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456>]
- Audigier, F. (2008) Pour une approche comparee de l' education `a la citoyennete dans quelques curriculums europeens. En: F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Competences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 163-185). Bruxelles: De Boeck.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, pp.25-34
- Audigier, F. y Lagelée, G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris: INRP.
- Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1169-1190.
- Batiuk, V. (2008a). Dilemas y alternativas para la definición de políticas. En CIPPEC, *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (pp. 113 – 124) Buenos Aires: CIPPEC.
- Bazán, S. y Devoto, E. (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. Entrevista a Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 4, 6. 13-34.
- Böhmer, M. (2008). Prólogo. En CIPPEC, *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (pp. 4 -8) Buenos Aires: CIPPEC.
- Bottarini, R. (2007). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman e I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique
- Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?”. *Revista de Educación*, 1, 1, 55-76.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Buenos Aires: OPS/OMS.
- Cardinaux, N. (2006). La educación cívica en las escuelas. En G. Fondevila (comp.), *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. México: Fontámara
- Cardinaux, N. (2007). Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza, en G. Schujman e I. Siede (comps.) *Ciudadanía Para Armar, Aportes para la Formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Cardinaux, N. y Ruiz, G. (2007). La formación universitaria de docentes en ciencias jurídicas para la educación media. *Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, 4, 37, 663 – 680.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps), *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (Coordinación: Verona Batiuk. Autores: Sebastián Abad, Verona Batiuk, Martín Böhmer, Malena Derooy, Ana Encabo, Mariano Fernández Valle, Soledad Pujó, Tatiana Salem, Gustavo Schujman) Buenos Aires: CIPPEC.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. (Ediciones Morata, Madrid. 1975)
- Encabo, A. (2008). La enseñanza de la formación ciudadana por medio de las normas curriculares. En CIPPEC, *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (pp. 35 – 55) Buenos Aires: CIPPEC.
- Ethier, M. A. y Lefrançois, D. (2010). Los problemas de la investigación cualitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la Historia en Quebec. En R.M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (coord.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Actas del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. (pp. 29 - 45) Zaragoza: Ed. Institución «Fernando el Católico».
- Fairstein, G. (2013). Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica. *Revista Digital Carrera y Formación Docente*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II – Nº 2 – Mayo 2013. [Extraído Abril 11, 2016: <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>]



- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140
- Hahn, C. (2008). Education for Citizenship and Democracy in the United States. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (eds). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 263–278). Londres: SAGE
- Hahn, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6, 1, 5–23.
- Levinson, B., Schugurensky, D. y González, R. (2007). Educación para la Ciudadanía Democrática: Un nuevo imperativo para las Américas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 1, 1, 1-9.
- Levison B. y Berumen, J. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 4, 16-31.
- Mason, T. y Delandshere, G. (2010). Ciudadanos, no sujetos de investigación: Hacia una metodología de investigación en educación cívica más democrática. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 3, 1, 5-28.
- O’Shea, K. (2003). Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática. Consejo de Europa, Estrasburgo. [Extraído el 15 de octubre de 2016 de http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/EDC_Glossary_Es.pdf
- Pedro, F. (2007). « ¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, y M. Morán (coord.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: OEI Instituto de la Juventud.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.
- Porro, I. e Ippólito, M. (2003). Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). 6to. Congreso de Ciencia Política. Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. [Extraído el 15 de Octubre de 2016 de <http://practicadelaensenanza.sociales.uba.ar/files/2011/03/Educacion-politica-y-regimen-politico.-Un-recorrido-por-la-ense%C3%B1anza-de-lo-pol%C3%ADtico-en-la-escuela-media-argentina-1953-2003.pdf>]
- Romero, L. A. (2007) (Coord). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Salmerón, A. M. (2011). La Enseñanza de la civilidad. Entre la experimentación cívica y el desarrollo de la imaginación. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 4, 1, 12-28.
- Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia)* 21, 53, 15-31.
- Schujman, G. (2008). Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos”. En CIPPEC, *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (pp. 22 – 28) Buenos Aires: CIPPEC.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010). Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) [Extraído el 15 de octubre de 2016 de http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Spanish.pdf]
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 10, 2-13.
- Tibbits, F. y Torney-Purta, J. (1999). *Citizenship education in Latin America: preparing for the future*. Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.



¹ Nos referiremos al área de la Educación Cívica o Ciudadana, independientemente del formato curricular y denominación que adopte. Como desarrollaremos, esta puede ser una asignatura independiente, un eje transversal, un área, entre otros formatos, y recibir los nombres de educación cívica, educación ciudadana, educación para la ciudadanía democrática, entre diversos nombres, atendiendo a diferentes posiciones pedagógicas y políticas. (Audigier, 2000, 2007; Siede, 2013) Por otra parte, aquí seguimos la línea de Audigier (2007) de utilizar indistinta y alternativamente las expresiones educación ciudadana y educación cívica (o las siglas EC) considerándolas de manera genérica, sin profundizar en los matices diferenciales que cada denominación implica. Lo hacemos desde una perspectiva descriptiva, y no normativa, tomando las denominaciones más utilizadas por la literatura y los lineamientos curriculares vigentes. En relación con la terminología, siguiendo a Camilloni (2001) utilizamos “asignatura” para designar un “conjunto de contenidos seleccionados de una disciplina o varias disciplinas que son asignados para ser enseñados en un período lectivo”; por su parte, con “disciplina académica” (o “campo académico”) nos referimos a un “campo sistemático del saber que tiene su propia estructura sintáctica y tiene un conjunto de objetos de conocimiento”; por último, los términos “materia” y “área”, según el contexto, designan un campo o disciplina académica o, en el ámbito curricular, coinciden con asignatura y grupo de asignaturas respectivamente.

² Revisión de investigaciones desarrollada como parte del trabajo de Tesis de Doctorado de la autora, “Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica”, dirigida por la Prof. Alicia W. de Camilloni. (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

³ Traducción personal en todas las citas del texto.

⁴ CIVED: Civic Education Study. Vease Torney-Purta et al., 2001. ICCS: International Civic and Citizenship Education Study Vease Schulz et al., 2010.

⁵ Este interés académico explica también la aparición reciente de revisiones y manuales: Handbook of Research on Civic Engagement in Youth (2010, Willey) y Handbook of Education for Citizenship and Democracy” (2008, SAGE)

⁶ El creciente interés por la EC se refleja también en otras áreas de investigación, entre ellas: aprendizaje de los alumnos; libros de texto; representaciones de los docentes; aprendizajes informales.

⁷ Véase por ejemplo Carretero y Kriger (2010)

⁸ Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

⁹ Esta peculiar situación de la EC en la Argentina, de modalidades y contenidos diferentes en cada jurisdicción ha sido caracterizada como “estallido federal” a nivel curricular (Siede, 2013)

¹⁰ En las todas citas de Audigier, la traducción es personal.

¹¹ En el original, siglas para “educación para una ciudadanía democrática” en inglés.

¹² Para una muy buena síntesis de esos trabajos, puede consultarse Siede (2013)

Datos de la Autora

Gabriela Alejandra Fairstein

Lic. Ciencias de la Educación y Tesista de Doctorado (Universidad de Buenos Aires), Mg. Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona), Prof. Educación Preescolar y Guía Montessori AMI. Profesora en la Universidad de Buenos Aires, Universidad de San Andrés y FLACSO- Argentina en Didáctica, Psicología Educacional y Formación Docente. Investigadora UBACyT en Didáctica y Educación Ciudadana. Miembro de la Comisión Directiva de OMEP – Argentina.

Fecha de recepción: 10 de mayo

Fecha de aceptación: 29 de septiembre

