
III – DOSSIER

Educación, ciudadanía y derechos humanos

Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI

Isabelino A. Siede

Resumen: Tras un siglo de frecuentes variaciones y cambios intempestivos en los lineamientos de la educación ciudadana, es conveniente revisar los criterios curriculares y didácticos para incluir la enseñanza de contenidos ético-políticos en la propuesta formativa de la escuela secundaria.

Palabras clave: Educación ciudadana – Curriculum – Escuela secundaria - Ciudadanía - Didáctica

Si nos interesa que la enseñanza escolar asuma el desafío político de educar ciudadanos del siglo XXI, necesitamos revisar qué ha hecho y qué hace habitualmente, para ver qué podría llegar a aportar, pues la educación ciudadana no ha tenido siempre las mismas expectativas.

Desde el punto de vista de los Estados, la educación política alude a las prácticas pedagógicas que intentan garantizar la cohesión de pensamiento y de acción de una sociedad determinada; es decir, generar las representaciones y los hábitos sociales que garantizan gubernamentalidad. En América Latina, el surgimiento y la expansión de los sistemas educativos estuvo estrechamente relacionada con esta expectativa. Si las guerras de independencia habían contribuido a forjar ciertos lazos identitarios y la adscripción a los gobiernos surgidos de la etapa revolucionaria,

muy tempranamente las guerras civiles diluyeron la cohesión e instalaron una cultura política facciosa, frecuentemente sesgada por la violencia y la exclusión. La consolidación de los Estados nacionales fue fruto de la imposición de unos grupos sobre otros y la pacificación ulterior no estuvo exenta de revanchismos. Como parte de los procesos de institucionalización de las nuevas hegemonías, la escuela pudo ser vista como una herramienta de superación de las discordias o como continuación de la guerra por otros medios, como vía de apropiación de las memorias y producción de nuevos enunciados políticos travestidos en presunción de neutralidad. La educación escolar no fue entonces reproductora de un orden social anterior, sino una de las fuentes que produjo un orden nuevo, a través de eficaces procedimientos de transformación cultural y disciplinamiento de los cuerpos.

Si esta fuera la única mirada posible sobre la educación política escolar, sería difícil reivindicarla y buscar modos de renovarla en las aulas. Por el contrario, entendemos que esa es una de sus facetas, la más potente quizá, pero no la única. Desde el punto de vista de los sujetos, la expectativa de educación política es aprender las claves de desempeño en la trama institucional no con fines meramente reproductivos, sino para operar sobre la realidad social. Buena parte de los saberes que la escuela puede poner a disposición de las nuevas generaciones les permite ejercer el propio poder. Los docentes que estamos preocupados por habilitar el pensamiento crítico y abrir ciertas prácticas emancipatorias dentro del sistema educativo, enfrentamos una tarea por cierto ardua. Pero hemos llegado a ella apropiándonos de herramientas que la misma escuela puso en nuestras manos. En tal sentido, la acción educativa difícilmente pueda concebirse como unidireccional. Por el contrario, es un campo de arduas disputas. Según expresa Carlos Cullen (1997), la escuela es el espacio público que tiene la tarea de construir lo público. Es un ámbito de luchas discursivas y apertura de miradas alternativas sobre la vida social, a partir de entender que muchos discursos operan en nosotros y corroe nuestras elecciones (entre ellos, los enunciados producidos desde el Estado, las tradiciones culturales y el mercado).

Sólo si atendemos la cara y cruz de la educación política escolar y llegamos a preguntarnos por la ciudadanía que contribuyen a formar nuestras prácticas de enseñanza, podemos revisar los significados que subyacen en los enunciados curriculares y formular criterios de revisión y reorientación para los próximos años.

1. Peripencias curriculares de la educación ciudadana en la escuela secundaria

Todavía hay mucho por explorar en el pasado de la educación política escolar, particularmente en la enseñanza media. Algunos estudios han abierto la brecha de análisis (entre los más recientes, destaco los trabajos de Bottarini, 2007; Cardinaux, 2002; Plotkin, 1994; Porro e Ippolito, 2003; Postay, 2004 y Romero, 2007), pero 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.

La materia *Instrucción Cívica* ingresó a los planes de estudio en 1874 (Dussel, 1997)¹. Desde entonces, asumió la tarea de enseñar la estructura y los enunciados más relevantes de la Constitución de la Nación Argentina. En consecuencia, se mantuvo bastante alejada de los avatares político-partidarios, salvo cuando los golpes de timón incluyeron cambios en la ley fundamental del país. En esos casos, se incluyeron temporaria o definitivamente las novedades de la época, sin reformular el conjunto. Como ejemplo de esta preservación de una pretendida neutralidad juricidista, puede citarse la frustrada reforma de 1932, cuando el Inspector General Juan Mantovani propuso una interesante revisión de los planes de estudio que incluía modificar el nombre de esta asignatura por el de “Nociones de derecho”, pero procuraba mantener sus rasgos

¹ En el nivel primario, *Instrucción Cívica* se incorporó a los planes de estudio en 1887, como parte de una primera reforma de los contenidos expresados en la Ley 1420 desde un enfoque nacionalizador (Lionetti, 2007).

básicos: “El Estado argentino actual se apoya en una concepción político-social que es su teoría del Estado, la que debe ser rigurosamente mantenida en la enseñanza media mientras tenga vigencia en el país. Por eso no es conveniente enseñar, dentro de un curso de Nociones de derecho, ideas que hoy se debaten en la calle. Ya se ha expresado que dicha teoría del Estado debe enseñarse en un curso de historia contemporánea para que aparezca en su exacta significación histórica y espiritual, como fenómenos político-sociales de un momento histórico, y no como parte integrante del derecho positivo argentino” (MJIP, 149). Con este sesgo, Instrucción Cívica llegó a ser una de las asignaturas más estables del plan de estudios de los bachilleratos, sólo interrumpida en la última década del siglo XX en la mayoría del país, aunque pervive aún en algunas provincias.

En tiempos del centenario, el presidente Figueroa Alcorta incorporó por decreto la materia *Moral Cívica y Política* a la enseñanza secundaria. En ese documento, del 7 de Septiembre de 1908, planteaba sus propósitos: “Que es deber fundamental de los poderes públicos encauzar eficazmente el sentimiento nacional, en el sentido de que las generaciones que concurren á la escuela, se eduquen en la virtud republicana, amando las instituciones, interesándose por el desenvolvimiento y progreso de la vida pública, familiarizándose con altas ideas de libertad civil y de honradez política, no sólo para cultivar así lo que constituye el más sólido fundamento de la democracia, sino también para estimular el verdadero concepto del amor á la patria” (citado por Andruet, 2011: 42). Se vivían tiempos de agitación política y los últimos gobiernos conservadores temían tanto la efervescencia revolucionaria de los inmigrantes como el persistente reclamo de los radicales por una reforma que diera transparencia al proceso electoral. Cuando ésta fue concedida, en 1912, se abría la necesidad de instruir políticamente a las masas convocadas a votar de modo obligatorio, pero esta preocupación se canalizó hacia las escuelas de nivel primario, mientras que la asignatura de sesgo conservador tuvo una vida efímera en la enseñanza media.

El espacio curricular de educación ciudadana se abriría de modo sostenido cuando la asignatura *Cultura Ciudadana y Doctrina Nacional* ocupó la carga horaria que antes estaba destinada a *Moral y Religión*, a partir de 1953, siguiendo los lineamientos del Segundo Plan Quinquenal (Ley 14184). En ella se reunieron contenidos de adoctrinamiento que expresaban la visión primigenia del justicialismo como un movimiento social, económico y político, irreductible al partido justicialista, que era su instrumento electoral. Se presentaba como alternativa al capitalismo, definido con los rasgos decimonónicos de acumulación irrefrenable, y al comunismo, entendido como anulación del individuo por parte del Estado. Se desarrollaba en tres años del ciclo básico común, salvo en la modalidad comercial, que reunía los mismos contenidos en sólo dos años. Los cursos se organizaban en tres tramos, correspondientes a los primeros años del nivel secundario, del siguiente modo: I. La sociedad argentina; II. La economía argentina; III. La política argentina. Según el Decreto 4870/53, “cada uno de los programas de esta asignatura responde a uno de los nuevos postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista y el estudio de los tres habrá de conducir a la más adecuada comprensión de la doctrina en que la Constitución se inspira”. Es decir que la materia traducía el ideal de construir una nación “socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”, tal como rezaba la constitución recientemente aprobada. El programa de cada curso presenta una estructura común, consistente en dividir la materia en dos partes: una general que incluye el desarrollo histórico de la temática tratada y otra específica, que se refiere a las realizaciones del justicialismo en la materia. Esta segunda parte era considerada prioritaria y una nota aclaratoria sugería el tratamiento en clase de las bolillas con el Segundo Plan Quinquenal como texto de lectura. Los cursos de Cultura Ciudadana asumían sin ambages la intención de adoctrinamiento y la voluntad de formar a los estudiantes en una concepción ideológica que daría sustento a una nueva ciudadanía. “¿Qué características debe tener el ciudadano peronista? Es un ciudadano politizado, movilizadado y movilizadable en apoyo del gobierno. Debe tener clara conciencia de sus derechos y su evolución histórica. Debe poder ubicarse como sujeto social en cada uno de los períodos de la historia,

para identificarse con las luchas nacionales y populares. Tiene que comprender que su situación actual plena de realizaciones es obra del gobierno y de la aplicación de una doctrina. Y que sus enemigos presentes, provienen del pasado” (Bottarini, 2007: 194). Esta asignatura insertaba en el nivel medio los lineamientos de la propaganda oficial que el peronismo desplegó por aquellos años, en consonancia con la crisis económica que dificultaba la continuidad de su modelo y ante el fortalecimiento de los núcleos opositores en los que se forjaría su destino. Es sabido que, entre sus primeras medidas, el gobierno militar que asumió en 1955 borró esta asignatura de la escuela, al mismo tiempo que perseguía a los docentes que la habían dictado y a los autores de los textos de estudio.

A partir del desplazamiento de Lonardi, en diciembre de 1955, el gobierno de facto asumió como eje principal de su accionar la tarea de “desperonizar” al país. El neologismo aludía a la revisión de todo lo actuado en el decenio anterior, pero también incluía una intervención fuerte en la cultura, a fin de combatir las representaciones y valoraciones que el peronismo había levantado como banderas. Educación Democrática fue la nueva materia que llevaría adelante ese propósito en la enseñanza media. Su programa fue aprobado por el Decreto 7625 del 30 de diciembre de 1955 y comenzó a implementarse durante la gestión ministerial de Carlos Adrogué, especialista en derecho constitucional, quien había intervenido personalmente en la redacción de los contenidos. En los considerandos de ese Decreto se manifestaba un rechazo visceral a la materia anterior, afirmando: “Que la difusión de las doctrinas totalitarias y el ejercicio arbitrario y despótico del poder altera el concepto de las verdaderas relaciones entre la libertad del individuo y la autoridad del Estado y promueve en la conciencia nacional una peligrosa predisposición a la tolerancia de sus excesos, empobreciendo el valor de las virtudes republicanas que sostienen la vigencia de una auténtica democracia” (Ministerio de Educación de la Nación, 1956: 3 y 4). ¿Cuál es la categoría central de la propuesta? “Esta propuesta curricular se organiza a partir del eje ‘democracia’. La inteligencia de esta verdadera ingeniería pedagógica, llevada a cabo por una comisión de notables per-

tenecientes al seno del régimen, está en la construcción que hacen del concepto de democracia. Se parte del axioma de que lo anterior (el peronismo) fue una dictadura” (Porro e Ippolito, 2003: 9). Los contenidos centrales y la estructura de la propuesta revelan su carácter de texto consensuado, no siempre coherente ni respondiendo a una secuenciación justificada. En las unidades de carácter histórico, al relato sucinto de los sucesos políticos se agregan juicios de valor a favor de la democracia y en detrimento de las tiranías (primera en la unidad cuatro, dedicada a Juan Manuel de Rosas, y segunda en la unidad décima, dedicada al gobierno de Juan Domingo Perón). En las unidades de carácter cívico-político se desarrollan categorías centrales de la tradición liberal sobre la política, la justicia, el sufragio, la libertad de pensamiento y el patriotismo. En líneas generales, se aprecia en los textos de enseñanza un marcado tono antiperonista que, en los años subsiguientes iría virando hacia un énfasis anticomunista, acorde con los discursos de la Guerra Fría.

Ante el regreso del peronismo al poder, en 1973, el reemplazo de aquella asignatura era un trámite previsible. Emilio Mignone relata, en calidad de observador involucrado, el proceso de gestación y definición de una nueva prescripción curricular: “Consultado Perón estuvo de acuerdo en que no se podía volver al estilo adoctrinante de la cultura ciudadana² de su segunda presidencia. Y agregó sonriente y agudo: ‘Con cultura ciudadana se formaron los muchachos que aplaudieron la revolución del 55. Con educación democrática se formó la juventud peronista de estos últimos años’. Exageración aparte, tenía razón. Con su lúcido comentario ponía de manifiesto el carácter contraproducente del adoctrinamiento. El ministro Taiana y sus colaboradores, fundamentalmente el doctor Reynaldo Ocerin, subsecretario de Educación, concibieron entonces una asignatura que procuraba educar políticamente a los ado-

² Mignone designa las diferentes materias sin mayúsculas ni comillas, lo cual puede dar lugar a confusiones en la lectura. Sin embargo, preferimos mantener el texto tal como fue publicado.

lescentes a través de un análisis imparcial y en común de los hechos. De allí deberían deducirse los principios. Un método totalmente opuesto al utilizado hasta entonces” (Mignone, 1984: 11). La nueva materia se denominó *Estudio de la Realidad Social Argentina* (ERSA) y fue aprobada por Resolución Ministerial 368/73. Ese documento no establecía un programa oficial, pero daba orientaciones en sus Anexos. Allí se fijaban objetivos destinados a fomentar el diálogo y la participación, alcanzar una acción solidaria y lograr un conocimiento de la realidad del país suficientemente crítico y fundado. El Anexo II planteaba “Indicaciones para el profesor”, que establecía tres categorías de actividades: (1) tarea informativa y discusiones grupales, (2) investigaciones de la realidad socio-económica y (3) participación activa y trabajo cooperativo. El Anexo III de la resolución establece “Pautas y contenidos mínimos”, divididos en tres bloques para cada año: (A) Trabajo y discusión grupal para la constitución del marco teórico; (B) Investigación exploratoria de la realidad socio-económica cultural argentina y (C) Participación docente y estudiantil en acciones solidarias. El 27 de marzo de 1974, ya bajo la presidencia de Perón, se aprobó la Resolución Ministerial 1329/74, que establecía los Programas de ERSA para los tres años del Ciclo Básico. Allí se postulaba: “El curso completo de E.R.S.A. ha sido estructurado siguiendo un eje rector: SOBERANÍA O DEPENDENCIA, que aparece como finalidad última de cada uno de los cursos y como sustento de los objetivos generales de la asignatura” (mayúsculas en el original). Como puede apreciarse, había en este programa un intento de superar el tono abstracto o eidético de la materia a la que reemplazaba, para centrarse en el análisis de la realidad social en sus diferentes escalas. Sin embargo, difícilmente se puede caracterizar ese análisis como “imparcial”, como propone Mignone en el párrafo citado más arriba. Por el contrario, esta asignatura expresaba una clara adhesión a las consignas políticas entonces en boga, centradas en la lucha de los pueblos por su liberación y la denuncia de las condiciones de dependencia económica, cultural y política. Lo paradójico es que estos contenidos se ponían en manos de los mismos docentes que antes habían dictado Educación Democrática.

La dictadura cívico-militar que comenzó en 1976 anuló aquellos contenidos de ERSA mediante la Resolución N° 3 del Ministerio de Cultura y Educación, con fecha 31 de marzo, que alude a la “necesidad de establecer los contenidos programáticos de la asignatura ‘Estudio de la Realidad Social Argentina’ que integra los planes de estudio de los establecimientos de nivel medio y superior dependientes de este Ministerio, para alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la traducción nacional (sic) y de la dignidad del ser argentino” (MCE; 1976a). El error de tipeo muestra que la premura por intervenir en los contenidos curriculares expresaba una tradición que no necesitaba traducción. Establecía que “Los contenidos deberán responder al objetivo de la asignatura formulado precedentemente y referirse a: Necesidades y actividades del hombre en relación con el medio ambiente; Ideales de vida de cada época; Instituciones (políticas, religiosas, sociales, económicas y culturales)”. La fecha indica que esta decisión resultaba urgente para quienes la tomaron, porque se había denunciado el espacio curricular anterior como un ámbito de circulación de ideas subversivas. El Decreto-Ley N° 1259, dictado el 8 de julio de 1976, implantó la nueva materia *Formación Cívica*. Entre los considerandos, se sostiene que “el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una expresión de lo nacional y que la acción educadora debe converger, en consecuencia (sic) hacia la formación del hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios” (MCE; 1976b: 4). Pocos días después, el 16 de julio del mismo año, la Resolución N° 610 del Ministerio de Cultura y Educación estableció los programas oficiales. En su edición del 4 de agosto de 1976, la Revista Gente evaluaba: “Al ser suplantada la materia Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) por Formación Cívica se ha desterrado de los colegios secundarios una importante arma de penetración ideológica” (reproducido en Díaz, 1984: 38). Al mismo tiempo, se perseguía a los profesores, mediante cesantías masivas de quienes dictaban esa y otras materias (Vassiliades, s/f). Los contenidos prescriptos tomaban como sujeto al “hombre”, en sentido genérico, y analizaban diferentes dimensiones de la vida humana en el pasado y el presente. El marco categorial del programa es la visión oficial del catolicismo ensamblado con cierto nacionalismo cultu-

ral y territorial, que describe a la sociedad argentina como un cuerpo homogéneo. El eje de la materia es la recuperación y consolidación del “hombre argentino”, tal como la dictadura percibía el legado moral y cultural de la historia nacional. El ciudadano activo, participativo e inquisitivo que se postulaba en la gestión anterior cedía su lugar a un ciudadano adaptado a la comunidad en que vive, con conciencia del legado de sus mayores, que le indica ciertos deberes y responsabilidades.

La misma dictadura, mientras desplegaba su minuciosa maquinaria de terrorismo estatal e intentaba aniquilar toda forma de resistencia, revisó su primera versión de la educación ciudadana y la reemplazó por una nueva prescripción. El decreto N° 538/78 del Ministerio de Educación advertía: “Es en la educación donde es necesario actuar con claridad y energía para extirpar las raíces de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las doctrinas y las concepciones que durante treinta años les fueron inculcadas más o menos profundamente”. Entre diciembre de 1978 y diciembre de 1980 se llevó a cabo una minuciosa revisión de los programas de educación ciudadana en la escuela media, que conllevó el reemplazo de la asignatura *Formación Cívica* por *Formación Moral y Cívica* y su extensión a todas las modalidades de la enseñanza secundaria. Según el análisis de Viviana Postay, el agregado de la palabra “moral” “pretende orientar las conductas hacia una moralidad unívoca recortada sobre el patrón de la doctrina católica vinculada a la fracción más integrista de la Iglesia” (Postay, 2004: 67). A comienzos de 1979, el Ministerio de Cultura y Educación publicó el programa de Formación Moral y Cívica para primer año. En la fundamentación, se planteaba la finalidad e importancia de la asignatura: “La sociedad no es la resultante de procesos históricos, sino una respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre” (MCE, 1979: 1). La jerarquía eclesiástica motorizó la capacitación de los docentes y buscaba mantener el interés público por la asignatura. Sin embargo, el desgaste del régimen y el tono anodino de los contenidos coadyuvaron a que este espacio curricular fuera cada vez menos relevante dentro y fuera de las escuelas.

No cabían dudas de que la transición democrática iniciada en diciembre de 1983 enunciaría una nueva prescripción curricular para la educación en la ciudadanía. Una comisión especial trabajó con premura durante ese verano y el 8 de marzo de 1984 se aprobó el programa oficial de Educación Cívica, mediante la Resolución Ministerial 536/84. Los contenidos prescriptos enfatizaban la democracia y la participación ciudadana, categorías centrales del discurso político alfonsinista, sin que eso implicara un sesgo político partidario. Por el contrario, en la enunciación de este programa y en la variedad de textos escolares que se editaron en los primeros años de la transición democrática se advierte un marcado debilitamiento del adoctrinamiento monolítico que había caracterizado experiencias anteriores. Los contenidos se secuencian de forma espiralada, comenzando por ámbitos sociales cercanos y avanzando hacia otros contextos. Del mismo modo, se aprecia cierta progresión desde el análisis de información sobre la realidad social hacia el abordaje de categorías abstractas, aunque esta progresión no se sostiene claramente. Viviana Postay evalúa que estos contenidos “son *explícitamente políticos*, esto es, se significan y construyen como decididamente políticos, en una abierta intención de ruptura con esa formación *moral* que supuestamente se elevaba (*trascendía*) por sobre los conflictos *demandado humanos* de lo político. Este giro a lo político del curriculum asociado al civismo de la transición se cristaliza en una articulación conceptual organizada alrededor de la categoría *democracia*” (2004: 135. Itálica en el original). Según Southwell, “adquiere importancia la pregunta acerca de qué significaba educación democrática en ese momento, qué aspectos vinculaban la democracia y una educación que venía de ser alternativamente considerada reproductora del orden social injusto, liberadora, ocasionante del desborde de la cultura política y fuente de creación de subversión, en los años previos” (Southwell; 2007). Desde el punto de vista de la recepción, es probable que este programa haya sido más valorado en sus primeros años, como expresión de una sociedad que buscaba torcer el rumbo de los procesos formativos que ofrecía en la escuela media y que paulatinamente hayan quedado en evidencia sus falencias mayores, debido a la prolongada vigencia que alcanzó.

En la última década del siglo XX, por primera vez se discutió el reemplazo de este espacio curricular en un nuevo gobierno que no iniciaba ni terminaba un golpe de Estado, como había ocurrido en las ocasiones anteriores, desde 1955. Por otra parte, esta asignatura fue revisada en el contexto de una reforma profunda de todo el currículum y no de modo aislado y presuroso, como hemos apreciado en cambios anteriores. Finalmente, cabe aclarar que las escuelas de educación media habían pasado a depender de los gobiernos provinciales, por lo que la discusión curricular incluía, por vez primera, un componente federal antes nulo. Si bien en ese tiempo había consenso extendido en la necesidad de revisar los enfoques y contenidos de todo el sistema de educación formal, tal como diferentes grupos habían expresado dentro y fuera del Congreso Pedagógico desarrollado en los años ochenta, nada hacía prever un abrupto golpe de timón. Tras la aprobación de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93), a fines de 1994 se aprobaron los nuevos Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, cuyo tercer ciclo abarcaba el primer tramo de la anterior escuela secundaria. Allí figuraba un capítulo denominado Formación Ética y Ciudadana. Su redacción había sido, como en los demás capítulos, fruto de una serie de consultas a académicos, docentes y funcionarios, coordinado por un especialista convocado a tal efecto: Carlos Cullen. Entre sus fundamentos, se expresaba: “La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy. [...] Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas. Cuando la Ley Federal de Educación establece que el sistema educativo ha de posibilitar la formación integral del hombre y la mujer, tiene como referentes la necesidad de una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos” (CFCyE; 1995a: 337-338). Este capítulo está dividido en tres

Bloques, denominados “Persona”, “Valores” y “Normas sociales”. A ellos se agregan dos bloques que son semejantes en todos los demás capítulos: “Procedimientos generales” y “Actitudes generales”. Aunque la jerarquía eclesiástica había sido consultada, tanto como muchos otros sectores de la sociedad civil, a poco de ser aprobados los CBC se suscitó un conflicto que movilizó la discusión sobre los fundamentos ideológicos de la educación, pocos meses antes de las elecciones presidenciales. Los obispos impugnaron diferentes partes de los CBC, denunciando su carácter “ateo y anticristiano”. Tras un breve escándalo mediático, el gobierno se avino al reclamo y el 20 de junio de 1995, mediante la Resolución N° 40 del CFCyE, estableció la modificación de los Contenidos Básicos Comunes, incorporando todas las sugerencias presentadas por la Universidad Católica de La Plata, que incluía modificaciones sutiles pero contundentes, dando un sesgo confesional al capítulo de Formación Ética y Ciudadana, entre otros. Esta decisión suscitó la renuncia de relevantes miembros del equipo técnico que había motorizado la redacción original, entre quienes se contaba el mismo Cullen, que lideraba la disconformidad con el nuevo texto. Lo reemplazó Juan Esteban Belderrain, quien tuvo a su cargo la definición de los Contenidos Básicos para el Nivel Polimodal y la Formación Docente en los años subsiguientes. Él y su equipo, preocupados por dar continuidad a los enfoques originales de este espacio curricular, buscaron múltiples y pequeñas argucias para mantener una posición pluralista.

A partir de entonces, cada jurisdicción inició su propio proceso de definición curricular. Las primeras expresiones provinciales oscilaron entre una mayoritaria copia casi textual de los CBC y la dilatación o el rechazo del vértigo reformista en pocos casos como Neuquén y la Ciudad de Buenos Aires. Hacia fines de los '90, el panorama general estaba dividido en esas dos opciones: quienes iban incorporando paulatinamente Formación Ética y Ciudadana a los niveles que reformaban y quienes sostenían la continuidad de Educación Cívica, cuyos programas no se modificaron aunque sí lo hicieron muchos libros de texto. En la primera década del siglo XXI, tras la caída estrepitosa del gobierno en diciembre de 2001, el sinceramiento de las variables económicas con un

enorme costo social y la profunda crisis de representación política, se inició un nuevo ciclo cuyo rasgo más claro ha sido el rechazo de la experiencia anterior. Entre otras objeciones al proceso menemista, la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206/06) reemplazó a la que había dado marco legal a la reforma. Entre otros propósitos, pretendía ordenar el caos existente en el sistema educativo y disminuir la variedad de formatos que había adoptado en distintas provincias. Si eso se logró, en alguna medida, en términos de la estructura de niveles y ciclos, no ocurrió lo mismo con este espacio curricular. En él se ha dado lo que podríamos llamar un “estallido federal”, que llevó a que cada jurisdicción elaborara sus propios espacios, con contenidos muy diferentes unos de otros. Entre las jurisdicciones más numerosas, la provincia de Buenos Aires incorporó en 2004 la materia *Derechos humanos y ciudadanía* en el Nivel Polimodal. Poco después, en el contexto de una nueva reforma provincial, prescribió el espacio *Construcción de Ciudadanía* para el primer tramo de la educación secundaria y las asignaturas *Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía* para el tramo superior. La Ciudad de Buenos Aires mantuvo la denominación de *Educación Cívica*, para la cual definió nuevos contenidos en 2002, sólo para los dos primeros años del nivel secundario. En 2009 renovó los contenidos sin cambiar el nombre de la materia, aunque sí disolviendo en ella lo que hasta entonces seguía siendo *Instrucción Cívica* en el último año del bachillerato. Mientras tanto, adoptó la denominación de *Formación Ética y Ciudadana* en el nivel primario, según el Diseño Curricular de 2004. Córdoba inició una reforma en 2009, dentro de la cual definió un área llamada *Identidad y Convivencia* en el Nivel Inicial y Primer Ciclo del Nivel Primario, que encuentra continuidad en *Ciudadanía y participación* durante el segundo ciclo de ese nivel y los primeros años del Nivel Secundario. Santa Fe, como otras jurisdicciones, mantiene su espacio de *Formación Ética y Ciudadana*. Neuquén mantiene los contenidos de *Educación Cívica* e *Instrucción Cívica* definidos hace décadas a nivel nacional. La elaboración de un mapa actual de contenidos es sumamente intrincada, en un espacio curricular cuya fragmentación no es tanto indicio de legítimas diferencias federales cuanto de un debilitamiento general y falta de parámetros comunes. El

proceso todavía en curso de formulación de *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* a escala nacional no parece suficiente para resolver este estallido

2. Componentes básicos de la educación ciudadana

La reconstrucción del derrotero curricular de esta asignatura permite apreciar su inestabilidad y maleabilidad como rasgos predominantes. Otras asignaturas han sufrido enormes mutaciones en sus propósitos, contenidos y modalidades de enseñanza, sin que se considerara necesario innovar en sus nominaciones. La estabilidad en el nombre sería un buen primer paso hacia la consolidación de políticas públicas y la construcción de un campo sistemático de reflexión didáctica, que permitiera sistematizar e intercambiar experiencias, enfoques y propuestas.

Por otra parte, desde el punto de vista de las valoraciones sobre este espacio, hay algunas señales contradictorias: sucesivas gestiones le han dado un peso significativo a la revisión de los programas oficiales y cada golpe de Estado tuvo su correlato en cambios de denominación de esta materia; como contrapartida, estudiantes, familias y buena parte de los docentes le asignan una importancia reducida: la educación ciudadana es vista frecuentemente como una disciplina menor. Las definiciones curriculares, que antes de realizaban en altas esferas políticas, han quedado cada vez más en manos de equipos técnicos no necesariamente identificados con la gestión de turno. Quizá no sea este un mal comienzo para empezar a avanzar en la construcción de enfoques y criterios desde los ámbitos académicos, algo que escasamente se ha dado en las últimas décadas. Es cierto que las prescripciones curriculares se realizan en la órbita del Estado, pero otras asignaturas, cuando llega esa instancia, tienen un amplio abanico de opciones generado por las didácticas específicas, investigaciones teóricas y trabajos empíricos que no abundan en esta área. Como efecto de los avatares políticos del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, está aún pendiente construcción de una tradición didáctica, una variedad suficiente de experiencias cronicadas y analizadas o

Reseñas

un conjunto de nociones y criterios básicos compartidos entre todos los docentes a cargo de la asignatura. Los fundamentos curriculares y enfoques para la enseñanza han madurado bastante menos en la educación ciudadana que en otros campos.

A mi modo de ver y como aporte a ese debate pendiente, sugiero que la educación ciudadana reúne (o debería reunir) cuatro componentes que presento en términos generales y de modo esquemático: el componente sociohistórico, el componente ético, el componente jurídico y el componente político en sentido estricto.

El *componente sociohistórico* alude a la reflexión crítica sobre la realidad social cercana o distante. Provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad. No necesariamente este componente debería ceñirse al espacio curricular de la educación ciudadana, sino que otras varias asignaturas proveen esos conocimientos y sirven de soporte a la reflexión ciudadana que se realice en este ámbito.

El *componente ético* alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social. El conocimiento de la realidad social que mencionamos en el componente anterior está siempre teñido de valoraciones y posicionamientos. Lo que este componente agrega es la reflexión sobre sus fundamentos: ¿qué hace que consideremos justa o injusta a cierta sociedad? ¿Hay parámetros universalizables para evaluar esta cuestión?

El *componente jurídico* remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expres-

sión en legislaciones de variado alcance. Se trata de un componente exacerbado unas décadas atrás y crecientemente desdibujado en tiempos recientes. Sin embargo, alude a un conjunto de saberes indispensables para que, en tanto sujetos políticos, establezcamos relaciones con la trama normativa que atraviesa la vida cotidiana. El conocimiento de la Constitución Nacional, los tratados internacionales más relevantes y las leyes más significativas no debería quedar fuera de la propuesta formativa de la escuela media.

Finalmente, el *componente político* refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública. Este componente reúne el análisis de los diferentes modos de participación popular en las decisiones públicas, la lectura de oportunidades históricas y alternativas de acción. ¿Cómo se cambia una sociedad? ¿Qué herramientas tenemos para incidir en las decisiones que afectan a nuestra comunidad? ¿Qué cursos de acción se han explorado en otros contextos? ¿Qué movimientos sociales se despliegan en el mundo contemporáneo y cómo actúan?

Nuevamente, cabe aclarar que los cuatro componentes se solapan e implican de diversos modos, pero creemos necesario deslindarlos para destacar la necesidad de cada uno de ellos, pues ha habido vertientes pedagógicas que enfatizaron unos en desmedro de otros o, directamente, dejaron de lado alguno de ellos. Periódicamente será necesario revisar cuáles son las demandas sociales y necesidades formativas de los estudiantes, qué estrategias tenemos para afrontarlas y cómo las insertamos en la estructura curricular de la enseñanza, pues la inercia de decisiones antiguas sólo nos lleva a perder el rumbo. Para esta tarea, creo que podemos visualizar estos componentes como estructura básica que nos ha quedado como legado de un derrotero sinuoso y entrecortado.

3. Hacia un enfoque didáctico de la educación ciudadana

¿Qué significa enseñar en y para la ciudadanía? En primer lugar, entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades desiguales e injustas, las experiencias sociales suelen ser fragmentadas, acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar. La escuela puede proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. Para ello, suele ser conveniente partir de lo lejano para reconocer lo propio: mira lo ajeno y lo distinto para construir allí categorías que nos permitan comprender lo cercano, ver lo propio con otros ojos. La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar. Aprender a ejercer el propio poder es, ante todo, un proceso de descubrimiento de los discursos que nos atraviesan y la enseñanza puede cuestionar las representaciones heredadas para invitar a reconstruir la propia mirada y aumentar la potencia de actuar sobre el mundo.

A tal fin, la escuela tiene que ofrecer oportunidades para pensar. Esto puede parecer obvio pero no lo es. Frecuentemente la escuela promueve poca reflexión y hasta, a veces, impide pensar. En ocasiones, enseñar es dar respuestas a preguntas que nadie se ha formulado y, de ese modo, se obtura la posibilidad de plantearse desafíos intelectuales (Siede; 2010). En trabajos anteriores (Siede, 2007 y Schujman y Siede, 2007) he planteado que, cuando pensamos propuestas de enseñanza, la estructura más habitual es de “explicación-aplicación”, generalmente incorporada en nuestros hábitos y representaciones a través de la propia historia escolar. Básicamente, se trata de una enseñanza expositiva, en la cual el docente presenta una serie de saberes y luego ofrece ejercicios para ponerlos en juego. En esta estructura el docente suele capitalizar el control sobre lo que se habla en la clase, porque la explicación inicial delimita los temas y el posicionamiento frente a ellos. Sin embargo, esto dificulta la toma de posición por parte de los estudiantes, por lo cual no pro-

mueve su pensamiento autónomo ni favorece la transferencia hacia situaciones de la vida cotidiana. Por otra parte, este tipo de abordajes requiere, habitualmente, un cuerpo ordenado y coherente de contenidos a enseñar. Para este enfoque, las contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son un obstáculo, denunciado con frecuencia por los estudiantes. Finalmente, desde el punto de vista epistemológico, la mayor falencia de la estructura “explicación-aplicación” es que desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento. Se presta para abordajes eidéticos, dogmáticos o adoectrinantes como los que hemos cuestionado en la historia de esta asignatura. Las preguntas, que tienen un lugar subsidiario en la enseñanza, ocupan un sitio central en la producción del conocimiento. Enseñar ciudadanía implica, entre otras cosas, animarse a formular preguntas y pensar en el aula, sin tener todas las respuestas. Eso permite confrontar posiciones y marcos explicativos frente a los hechos. Del mismo modo, pensar en el aula ofrece oportunidades para valorar. Frente a una enseñanza moralizante o adoectrinante que suele consistir en dar conclusiones predigeridas y evitar que los estudiantes enuncien sus apreciaciones, se trata de afrontar el desafío de invitar a valorar, generando un espacio para construir juicios de valor. Enseñar en y para la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada estudiante ya es para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él.

¿Cómo se prepara a los estudiantes para intervenir en los debates ético-políticos contemporáneos? ¿Cómo se educa para la participación? ¿Cómo se educa para la autonomía y el reconocimiento de la propia libertad? Estas preguntas no tienen una respuesta definitiva y, frecuentemente, las respuestas que ensayamos nos dejan insatisfechos. Sin embargo, hay alternativas para avanzar hacia una didáctica de rasgos emancipatorios. Postulamos una estructura de “problematización-conceptualización”, que todavía requiere muchos desarrollos y ajustes como se han dado en otras didácticas específicas, pero que puede orientar nuestros ensayos colectivos. Para este enfoque, las contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos cons-

tituyen precisamente oportunidades para pensar, para cuestionar el sentido común y las representaciones sin sustento. La enseñanza parte de *situaciones* que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, a fin de que puedan ser interpeladas desde la ética, la política, el derecho, en pos de avanzar en el aprendizaje de los conocimientos desarrollados en esos campos, a la vez que enriquecer el abanico de criterios desde los cuales cada uno actúa y toma decisiones en su vida cotidiana. No se pretende un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas sino de un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas involucradas, a partir de los problemas y preguntas que les dieron origen.

En la fase de *problematización* se presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por estudiantes y docente. El propósito de esta fase es suscitar algún tipo de conflicto cognitivo ante un problema de conocimiento. Al mismo tiempo, la situación presentada permite plantear un “contrato” acerca de lo que se va a abordar, pues el caso abre preguntas que deberán encontrar alguna respuesta, al menos provisoria, en el proceso de enseñanza. Se trata de recortar situaciones del mundo que nos permitan pensar desde los cuatro componentes descriptos más arriba: ¿qué ocurre? ¿Qué debería ocurrir? ¿Qué herramientas legales tenemos? ¿Cómo construimos poder para intervenir? Muchas noticias, películas, relatos, dilemas, testimonios u otras fuentes nos dan material en abundancia para este trabajo. Es a partir de las situaciones y problemas de la realidad que podemos pensar alternativas de superación y, en el enfoque didáctico que proponemos, es desde las preguntas que permiten problematizar cada situación que lograremos conceptualizar argumentativamente algunas respuestas posibles incluidas entre los contenidos curriculares del área.

En todos los casos, un ingrediente didáctico fundamental es el *posicionamiento docente*: para que se llegue a establecer un problema, el docente ha de desarrollar una “neutralidad activa”, cuestionando todas las respuestas. “La neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las

posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras (Trilla, 1992: 73). Este concepto que propone Trilla es una herramienta clave en la didáctica específica de los contenidos éticos y políticos. Sabemos que la neutralidad absoluta es imposible (particularmente en estos temas) y también indeseable, porque educamos desde ciertas convicciones y con propósitos legítimos. Sin embargo, también es cuestionable la toma de posición permanente e indiscriminada del docente ante cualquier tema, por el mero hecho de ser autoridad en el aula. Si proponemos una pregunta o un caso para analizar, necesitaremos adoptar una actitud de *neutralidad metodológica*, como requisito de honestidad para que cada cual se vea habilitado e invitado a participar en el diálogo. Los estudiantes saben que uno tiene una posición (o puede tenerla), pero el docente decide no explicitarla para que los estudiantes afronten el desafío de pensar por sí mismos. No obstante, no es suficiente el silencio, sino una escucha atenta y sucesivas intervenciones para marcar las contradicciones, objetar las respuestas facilistas, solicitar mayores fundamentos, precisar aspectos de la pregunta, indagar detalles del caso, etc. Hay que seguir el razonamiento de cada estudiante, promover el diálogo y garantizar sus condiciones, resaltar aspectos del problema que tienden a desdibujarse, etc. La neutralidad es activa, por cuanto el docente tiene mucho por hacer antes de tomar posición.

La problematización ha sido exitosa si estudiantes y docentes llegamos a compartir una pregunta o problema, empezamos a pensarlo y confrontarlo con la información y las categorías de análisis que ya tenemos y estamos interesados en resolverlo apelando a nuevas voces que nos informen sobre el tema o planteen nuevas categorías más abarcativas y eficaces que las anteriores. Así se llega a la segunda fase, que apunta al proceso de *conceptualización*. Se refiere explícitamente a la presentación de las categorías explicativas que la enseñanza propone para resolver las preguntas o problemas abiertos en la fase anterior. En esta fase, se presenta un conjunto de informaciones para confrontar las primeras representaciones y enfoques explicativos de una o varias vertientes de pensamiento. Su propósito es plantear los contenidos del diseño curricular

como respuesta posible al problema formulado. Si el problema se plantea desde y hacia las prácticas sociales, la conceptualización echa raíces en disciplinas específicas de conocimiento y sus enunciados son siempre susceptibles de crítica y reconstrucción argumentativa. Puede plantearse mediante exposiciones del docente o materiales de estudio (libros escolares, selección de autores clásicos, textos institucionales, etc.), siempre en diálogo con las preguntas abiertas en la fase de problematización. Allí se establecieron propósitos de lectura y esto permite que la lectura esté facilitada por las anticipaciones de la fase anterior.

Si la actitud de neutralidad es un requisito de la fase de problematización, en esta el docente toma posición frente al problema, según los consensos públicos del Estado de derecho, aunque eso no siempre signifique tomar posición puntualmente por una alternativa de respuesta al problema, sino sobre los criterios y principios que deben incluirse en ella. Ahora bien, esa toma de posición tiene sus limitaciones: en primer lugar, la legitimidad se ampara en el diseño curricular vigente y los documentos normativos en los que encuentra aval (Constitución Nacional, tratados internacionales de derechos humanos, legislación local, etc.), como así también en las disciplinas académicas, por lo que no puede evadir estos requisitos de fundamentación. Esto es relevante en un área que se presta a múltiples opiniones personales, en las cuales el docente cree expresar su libertad. Por el contrario, necesitamos garantizar el derecho del estudiante a recibir enseñanza fundamentada.

Una novedad de estos últimos años (aunque ya estaba esbozada en las recomendaciones de Estudio de la Realidad Social Argentina y de Educación Cívica, en las décadas del '70 y el '80 respectivamente) es la incorporación curricular de experiencias de trabajo comunitario. El gesto pionero lo dio la provincia de Buenos Aires con el espacio curricular de *Construcción de Ciudadanía* (DGCyE, 2007), y luego fue replicado en otras jurisdicciones. Allí se concibe la ciudadanía como praxis y se entiende que el desarrollo del conjunto de prácticas sociales que esta conlleva sólo es posible a través de proyectos de intervención en problemas específicos que los estudiantes están en condiciones de pensar y de parti-

cipar en su resolución. Personalmente, considero que se trata de un enfoque muy rico e interesante, cuyas mayores dificultades, hasta el momento, parecen presentarse en la resistencia institucional a superar las barreras que separan a cada escuela de sus entorno y en la complejidad didáctica de vincular esas experiencias con contenidos de enseñanza teórica. No se trata, claro está, de obstáculos insalvables, sino de piedras en el camino hacia la consolidación de un enfoque más potente.

Avanzar hacia una educación ciudadana de carácter emancipatorio, democrático y pluralista es un desafío de envergadura que no se resuelve con estos lineamientos básicos. Sin embargo, creo que aquí tenemos un primer abecedario con el cual empezar a tramitar algunas indagaciones teóricas, intercambios de experiencias y construcción de un campo didáctico específico.

4. A modo de cierre: construir y construirnos

Finalmente, cabe preguntarnos qué docente puede educar en y para la ciudadanía. Esta pregunta ha teñido buena parte de los debates sobre este espacio curricular, donde compiten por puestos laborales colegas provenientes de diferentes disciplinas de base y cada cual enarbola su prelación o exclusividad en el territorio. En mi opinión, este es un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimiento y la única certeza es que ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y aspectos antes reseñados. Por el contrario, lo que este espacio curricular exige es capacitación específica y complementación formativa para los docentes, de modo de ampliar su mirada sobre la formación ciudadana. Se trata de un rasgo que tanto puede fragmentar este espacio curricular como nutrirlo profundamente, si quienes estamos comprometidos con él participamos de una construcción colectiva en la que las diferencias enriquecen y suman.

En un nivel más sutil, también es pertinente reflexionar si los docentes somos (o podemos ser) actores del cambio social, artífices de transfor-

maciones en la cultura política de los países latinoamericanos. Vivimos en sociedades que, en buena medida, están insatisfechas consigo mismas, que se ven todavía lejos de alcanzar estándares básicos de justicia, paz e integración social. Los docentes que hemos sido educados en esta sociedad desigual y excluyente, ¿podríamos generar condiciones para el cambio social desde la enseñanza? La respuesta sólo puede ser afirmativa si incluimos nuestros propios procesos de aprendizaje, de revisión de creencias y hábitos heredados a veces sin crítica. Decía Jean-Paul Sartre que “no llegamos a ser quienes somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros” (Fanon; 2007). Eso que “han hecho de nosotros” es la formación que recibimos, los hábitos que adoptamos y las creencias que heredamos. No se trata de echar ese legado por la borda, sino de someterlo a crítica constante, en el nivel de las representaciones y en la praxis del aula, en la tarea y en la vida, hasta lograr apropiarnos de nuestro proyecto político pedagógico. Sólo educamos en la ciudadanía si nos hacemos cargo de nuestra autoeducación y, al mismo tiempo, nos abrimos a la coeducación en el encuentro con colegas que transitan las mismas inquietudes. La formación de equipos docentes puede ser una puerta para recuperar la pasión por conocer y para generar mejores condiciones en los ámbitos locales, para provocar y construir valores.

Hemos visto que aún estamos lejos de haber construido bases sólidas para la educación ciudadana en nuestro país. Por eso necesitamos abrir espacios de intercambio, proyectos de investigación y acumulación de experiencias para la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Sabemos que la escuela, por sí sola, no va a cambiar la sociedad, pero la sociedad no se transforma a sí misma si no se despliegan y movilizan procesos culturales cuya mecha la escuela puede encender desde la enseñanza.

Bibliografía citada

- Andruet, Armando Segundo (2011). “Homenaje a los cien años de la creación de la Cátedra de Moral Cívica y Política en la escuela media y su primer Manual a cargo de Ángel María Ezquer (1910-2010)” en Andruet y otros (2011). *La interdisciplinariedad desde la investigación en el Poder Judicial de la Provincia de Córdoba*. Córdoba, Centro de Capacitación Ricardo C. Núñez.
- Bottarini, Roberto (2007): “La educación ciudadana en el vendaval político argentino” en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Cardinaux, Nancy (2002): “La formación jurídica en la enseñanza media” en *Revista de Sociología del Derecho* N° 21/22, Noviembre 2001/Abril 2002.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Primera Edición (Marzo de 1995).
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, Claudio (Comp.) (1984). *Los sofistas y la prensa canalla*. Buenos Aires, El Cid Editor.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC (Universidad de Buenos Aires).

Reseñas

- Fanon, Frantz (2007). *Los condenados de la Tierra*. México, Fondo de Cultura Económica. Prólogo de Jean-Paul Sartre.
- Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mignone, Emilio Fermín (1984). *La educación cívica en la escuela media argentina*. Buenos Aires, Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE).
- Ministerio de Cultura y Educación (1973). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Resolución N° 368*. Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.
- Ministerio de Cultura y Educación (1976a). *Resolución N° 3. Pautas para fijación de contenidos de ERSA*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación (1976b). *Formación cívica: Decreto N° 1259/76, Resolución ministerial N° 610/76*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.
- Ministerio de Cultura y Educación (1979). *Formación Moral y Cívica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (1956). *Programas de Educación Democrática, para los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1934). *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Plotkin, Mariano (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1946-1955*. Buenos Aires, Ariel.
- Porro, Isabel e Ippolito, Mónica (2003). "Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela

- media argentina (1953-2003)". Trabajo presentado en el 6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003.
- Postay, Viviana (2004). *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba, Ferreyra Editor.
- Romero, Luis Alberto (Coord.) (2007). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (2007). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede, Isabelino (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Southwell, Myriam (2007). "Con la democracia se come, se cura y se educa...." Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática" en Camou, Antonio; Tortti, Cristina y Viguera, Aníbal (Coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires, Prometeo.
- Trilla, Jaime (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- Vassiliades, Alejandro: "La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: hacia una perspectiva comparada". Edición digital en: www.saece.org.ar/docs/congreso2/vassiliades.doc