

La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales

Revisiting Civic Education: Federal Curriculum Definitions and Provincial Adaptations

Guillermo Ramón Ruiz
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
CONICET, ARGENTINA
gruiz@derecho.uba.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>

Samanta Delas
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA
samantadelas@derecho.uba.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9833-1470>

Matias Manelli
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
mmanelli@derecho.uba.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9247-1317>

RESUMEN

Este artículo analiza las definiciones curriculares sobre la educación para la ciudadanía en el nivel secundario en las provincias argentinas; estos contenidos han estado presentes desde la conformación de los sistemas escolares. Para ello, toma en cuenta los debates pedagógicos relativos a la ciudadanía y su enseñanza en el marco de los procesos globales de reforma escolar. Recolecta los diseños curriculares vigentes y considera solo aquellos que cada estado provincial ha aprobado, pero cubre los diferentes niveles de gobierno y de concreciones curriculares que presenta Argentina. Así, identifica y analiza los debates contemporáneos y contempla las improntas históricas a la luz de la circulación transnacional de modelos de educación para la ciudadanía y las complejidades que dicha transferencia internacional conlleva. Esta recuperación no tiene paralelo en el país austral, ya que discute los diseños curriculares vigentes en las jurisdicciones provinciales, y sus diferencias en lo que atañe a los contenidos relativos a la Constitución Nacional y de sus implicaciones para la educación ciudadana. Como principal hallazgo, resalta que la alfabetización constitucional en Argentina resulta desigual, ya que se destacan los marcos jurídicos locales e internacionales por sobre el régimen constitucional federal.

Palabras clave: educación ciudadana, ciudadanía, reformas educativas, federalismo, currículum

ABSTRACT

This article focuses on the curricular definitions of citizenship education at the secondary level in the Argentine provinces; these educational contents have been included into the curricula since the creation of the modern schooling systems. It considers the pedagogical debates related to citizenship and its teaching within the global processes of school reform. It collects the current compulsory education curricular designs for citizenship education; considering only the curriculum designs for the secondary level that each provincial State has approved, but comprehending the different levels of government and curricular definitions presented by the Argentine State. Thus, it analyzes the contemporary debates, as well as the historical imprints derived from the transnational circulation of citizenship education models, and the complexities that such international policy transfers have had. There is no similar survey in the southern country, since it discusses the current curricular designs in the provincial States, with regard to the contents related to the National Constitution, and its implications for citizenship education. Its main finding is that constitutional education in Argentina is unequal since local and international legal frameworks are emphasized over the federal constitutional regime.

Keywords: civic education, citizenship, education reforms, federalism, curriculum

INTRODUCCIÓN

Los contenidos curriculares vinculados con la educación ciudadana han estado presentes desde el inicio de la conformación de los sistemas educativos, al principio como parte de la enseñanza de la historia nacional y luego con entidad propia (a lo largo del siglo XX). En el caso argentino, la enseñanza de la educación cívica ha sido sumamente regulada y tuvo como referente principal al Derecho. Su orientación a la promoción del nacionalismo, el patriotismo, el acatamiento del orden social y político establecido y la participación política restringida al ejercicio del sufragio sintetizaba la cosmovisión liberal clásica. Por ello se puede sostener que aquella histórica formación ciudadana tuvo como propósito fundamental la alfabetización constitucional (Romero, 2004). En el nivel secundario, con diferentes orientaciones a lo largo del siglo pasado, esta asignatura ha sido objeto de intervención continua en la medida en que las alternancias en el poder ejercidas por gobiernos militares encontraron en la educación cívica un área curricular que fue objeto de regulación especial. Con el retorno a la democracia a partir de 1983, en parte también como producto de los cambios en los debates pedagógicos contemporáneos, la formación ciudadana ha sido enriquecida en sus propósitos formativos y en tal sentido ha experimentado diferentes modificaciones en las últimas décadas. En consecuencia, junto con los contenidos derivados de las instituciones del derecho y la formación política, se sumaron contenidos de ética, de ciencia política, de salud pública y también cuestiones problemáticas contemporáneas como parte de los desarrollos curriculares evidenciados en un sistema educativo, como el argentino, que fue completamente descentralizado en las últimas décadas.

En este artículo se analizan las definiciones curriculares sobre la educación para la ciudadanía en el nivel secundario de las diferentes jurisdicciones provinciales argentinas. Para ello se toman en cuenta los debates pedagógicos relativos a la ciudadanía y su enseñanza en el marco de los procesos globales de reforma escolar, los cuales han contemplado la elaboración y aplicación de evaluaciones internacionales en esta materia. Asimismo, se tienen en cuenta los diferentes niveles de gobierno y concreciones curriculares que presenta el Es-

tado argentino, para comprender las especificidades que presenta cada jurisdicción en el marco de la forma federal del Estado. En primer término, se analizan los debates contemporáneos relativos a la educación ciudadana, aunque se contempla de manera sintética su evolución histórica a la luz de la circulación transnacional de modelos de educación para la ciudadanía y las complejidades que dicha transferencia internacional conlleva. En segundo término, se describen de manera somera las definiciones curriculares que en esta materia se dieron —a partir de la reforma de 2006— en el nivel federal del gobierno del sistema educativo. Después, se analizan los diseños curriculares vigentes en las jurisdicciones provinciales, pero en lo que atañe a los contenidos relativos a la Constitución Nacional. Por último, se ponen en discusión los datos recuperados en virtud de los debates contemporáneos, de sus implicaciones para la educación ciudadana, y de las diferencias entre las definiciones curriculares provinciales en esta materia.

MÉTODOS

En este artículo nos concentraremos en la revisión de los diseños curriculares sobre educación para la ciudadanía,¹ en particular de la escuela secundaria. Para ello se realiza un abordaje que contempla la comparación transnacional y subnacional para focalizarse en estas políticas curriculares a la luz de los debates pedagógicos contemporáneos. La selección de los casos jurisdiccionales provinciales y del nivel secundario en particular se justifican en el criterio de demarcación adoptado.² En tal sentido, por un lado, se considera que, para estudiar las definiciones curriculares producidas por la reforma de

¹ Se adopta esta denominación genérica para englobar a todas aquellas asignaturas, cursos, materias y espacios curriculares específicos o bien contenidos transversales que refieren al área de educación ciudadana.

² Se recolectaron todos los diseños curriculares vigentes del área de educación para la ciudadanía de toda la educación obligatoria, sobre todo se tuvo en cuenta las definiciones posteriores a la aprobación de la ley 26206. A partir de dicho relevamiento, y para este trabajo en particular, se consideraron solo los diseños para el nivel secundario que cada jurisdicción provincial ha aprobado. En algunos casos no ha sido posible acceder a la información oficial. Las fuentes han sido los sitios oficiales de los Ministerios de Educación (o similares de los gobiernos provinciales) así como contactos con autoridades y también con inspectores o supervisores.

2006, es imprescindible contemplar, desde una perspectiva federal, los diferentes niveles del gobierno del sistema educativo.³ Por otro lado, la educación secundaria, al ser obligatoria y al tener entre sus propósitos la formación ciudadana, constituye un nivel sustantivo para analizar qué se enseña en esta materia. Las marcas históricas que han dejado los diferentes procesos de reforma (a la luz de los modelos educativos globales que han dado lugar a reformas itinerantes) así como las definiciones contemporáneas locales se asientan sobre sistemas escolares jurisdiccionales muy distintos en lo que atañe a su organización académica, lo cual redundará en adaptaciones curriculares particulares de los discursos de reformas educativas que circulan en la región y que los países incluyen en sus procesos y políticas educativas.

Por esto último se considera que el enfoque metodológico de la educación comparada permite elucidar algunas preguntas sobre los procesos de recepción de prácticas y discursos, y ello puede ser válido tanto en el plano de los Estados nacionales como en el ámbito subnacional, es decir: por qué los actores locales eligen una política educativa en particular o cuáles son las ventajas de esa elección que parecieran atraer a los actores de políticas públicas locales. Aquí aparecen dos de los aspectos claves que deben examinarse en los estudios sobre recepción: la receptividad del sistema y el uso de estándares internacionales. Por otra parte, para los estudios sobre traducción de políticas educativas hay que atender las dimensiones temporales y espaciales. En tal sentido, Schriewer (1990) se centra en relatos históricos de difusión global y recepción en la educación, y considera que la transferencia de políticas nunca es a gran escala, sino que es selectiva y que refleja los motivos propios de cada contexto (Schriewer y Martínez, 2004). La dimensión temporal de la traducción de las políticas educativas globales debe considerar la expansión de lo que se toma prestado como modelo de referencia. Cuantos más años tenga una reforma itinerante y más haya circulado entre los sistemas educativos, más probabilidades tiene de seguir diseminándose. Con cada nueva adopción, la reforma itinerante no

³ Argentina posee una forma federal de Estado y está constituida por 23 provincias y una ciudad autónoma. En este artículo se utiliza la expresión jurisdicciones provinciales para incluir así a los 24 estados subnacionales, cuyas competencias en materia educativa son equivalentes.

sólo se reconfirma como una mejor práctica –y alcanza el estatus de estándar internacional– sino que, además, con cada nuevo préstamo, se torna más desterritorializada y neutral. Esto último nos ubica en la dimensión espacial de la traducción de políticas, donde los conceptos de espacio educativo (Nóvoa y Lawn, 2002) y escala (Robertson, 2012) resultan válidos. En la actualidad, los estudios en este terreno se ocupan cada vez más del surgimiento de nuevos espacios o áreas educativas regionales e internacionales que se crean como consecuencia de la armonización o la transferencia de políticas. Ello se ve, por ejemplo –precisamente– en las investigaciones sobre la educación ciudadana.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS E INTERNACIONALES

En el siglo XIX, la escuela moderna fue creada, como base de los sistemas escolares nacionales, para conformar una sociedad igualitaria, a través del acceso al conocimiento racional y oficialmente válido, secular, a la vez que debía promover una unidad moral negociada y constituirse en un terreno común entre las diferentes clases y regiones. Por ello debía ser una institución obligatoria para la población infantil, ya que había que conformar a una nueva persona adulta, portadora de esta ciudadanía nacional (Archer, 1979; Durkheim, 1976; Tröhler, 2013). Para garantizar este acceso, debía ser gratuita y estar controlada por el único agente capaz –según la perspectiva del liberalismo clásico– de representar el interés colectivo: el Estado, dado que por su carácter nacional estaba por encima de los intereses particulares y sectoriales (Ruiz, 2020; 2012). Es entonces cuando se inició una compleja relación entre las prácticas educativas escolares destinadas a la formación de la primera infancia y de la adolescencia y la cultura política (diferencial en cada Estado nacional) de los futuros ciudadanos formados en dichas prácticas (Müller, Ringer y Simon, 1992; Viñao 2002).

Es más, desde la perspectiva de la educación comparada, al analizar la circulación transnacional de las políticas y prácticas educativas se evidencian procesos de traducción de modelos educativos a los contextos locales (Schriewer, 2010). Precisamente el concepto de ciudadanía constituye un caso ilustrativo en este sentido debido

a que, a pesar de haber circulado de manera transnacional, todavía presenta una variabilidad importante en su connotación. Tal como Tröhler *et al.* (2011) señalan: el *bürger* alemán significa algo diferente al *citoyen* francés, del *citizen* estadounidense y al ciudadano español. Se aprecian incluso diferencias notables entre el *bürger* de Suiza, el *bürger* de Austria y el *bürger* de la antigua Alemania Oriental en lo que atañe, por ejemplo, a la manera en que los ciudadanos se convierten en objeto/s de políticas públicas en cada caso, para sostener diversos proyectos del gobierno. Algo similar se puede decir de la ciudadanía boliviana, o de la cubana, o de la argentina. No se trata de distinciones de los idiomas, sino de diferencias culturales que afectan la definición de la ciudadanía y, por ende, como se enseñan los contenidos con ella asociados. Por consiguiente, si bien se podría pensar que la educación para la ciudadanía se desarrolla a través de diferentes dispositivos didácticos, en realidad esta suposición carece de sentido si se intenta comprender cómo las sociedades son controladas y las personas son formadas como ciudadanas. Para ello se requiere estudiar qué proposiciones, instituciones, discursos y técnicas son acomodadas para diseñar la figura real, material y efectiva en un contexto en particular del *citoyen / bürger / citizen / ciudadano*. Según Tröhler *et al.* (2011), el análisis comparativo de los Estados nacionales occidentales a partir del largo ciclo que se inició en el siglo XIX puede indicar similitudes en la conformación de los nacionalismos, pero no necesariamente en sus bases culturales (religiosas, lingüísticas, étnicas, artísticas, pedagógicas) en las que se han asentado las creencias, expectativas y acciones de los Estados nacionales en materia educativa. Salvo algunas pocas circunstancias, los dispositivos didácticos y las prácticas educativas se movilizan sobre todo a través de procesos de traducción (a la luz de los prismas culturales, contextuales, locales de cada sociedad), en los cuales algunos conjuntos de relaciones se estabilizan, otros se modifican o se abandonan.

En la actualidad, el concepto de ciudadanía es controvertido y en transición, por lo que genera múltiples desafíos para los diseños curriculares que contemplan su enseñanza. Los debates clásicos y contemporáneos sobre la ciudadanía (global, nacional, plurinacional, regional, política, intercultural...) dan cuenta de diferentes

concepciones sobre su constitución. A su vez, los diferentes modelos políticos inciden sobre las prácticas escolares que deben desplegarse para ser enseñadas como contenidos curriculares a los jóvenes y adolescentes. Ello es importante en la escuela secundaria, en especial debido a que uno de sus propósitos es la formación ciudadana, ya que ella abarca mucho más que los derechos políticos, o las lecciones sobre la importancia de los procesos electorales. El ámbito cívico en el cual puede participar un estudiante secundario (futuro elector según lo que establezca cada régimen electoral nacional o subnacional) supone un nivel de compromiso que excede el acto electoral. En tal sentido, Guttman (1987) distingue diferentes concepciones de democracia que dan lugar a diferentes propuestas para la educación cívica: la democracia procedimental, la democracia deliberativa, la democracia como justicia social, la democracia como un modo de vida. Diversas investigaciones abordaron la enseñanza de los contenidos escolares incluidos en la educación cívica y la formación ciudadana, entre los más citados se encuentra el de Audigier (2000), que ha descrito la evolución de esta asignatura en países europeos, y donde destaca los cambios desde la enseñanza como parte de la historia nacional, para luego pasar a ser una asignatura con contenidos propios, así como el desarrollo de planteos transversales y las actividades institucionales como forma de enseñanza del ejercicio de la ciudadanía.

Durante el presente milenio, entre los antecedentes internacionales sobre la enseñanza de ciudadanía en la educación escolar, revisiten importancia el Programa mundial para la educación en derechos humanos de 2004, creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que incluyó la conformación de un comité interinstitucional de coordinación de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos en el sistema escolar (UNIACC), integrado por representantes la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros. Asimismo, 2005 fue declarado Año europeo de la ciudadanía a través de la educación, el cual estuvo precedido por acciones diversas, instrumentadas por parte del Consejo de Europa desde 1997, para favorecer la educación para la ciudadanía. En aquel 2005 también se destacaron, por

un lado, la creación del Programa interamericano de educación en valores y prácticas democráticas por parte de la Organización de Estados Americanos (OEA) y, por otro, el establecimiento del Programa educación para la ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), así como la Red centroamericana de educación en valores para la ciudadanía y la democracia (RED-CAEV). Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) colaboró en la organización del Observatorio regional de competencias ciudadanas y en la primera evaluación comparada de competencias ciudadanas en América Latina, denominado Sistema regional de competencias ciudadanas (SREDECC).

A la vez, el creciente interés por la educación ciudadana generó estudios internacionales diversos. Por un lado, se encuentran los trabajos encargados por el Consejo de Europa y la Unión Europea: *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship* (que es precisamente el estudio de Audigier), 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, se destacan las evaluaciones internacionales, entre ellas las desarrolladas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés). A través de diferentes estudios evaluativos internacionales, en las últimas décadas se ha tratado de evaluar el impacto de la globalización, las amenazas externas que atentan contra las libertades cívicas, así como el acceso de las jóvenes generaciones a la vida pública y política. Ello ha dado lugar a revisiones conceptuales sobre el alcance del término ciudadanía en contextos cambiantes y cada vez más interculturales. Por ello la IEA puso en marcha el estudio *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS por su sigla en inglés) a efectos de obtener información empírica internacional que pudiera servir a los diversos países y organizaciones internacionales para mejorar sus políticas y sus prácticas en relación con la formación de ciudadanía y la educación cívica en el desarrollo escolar. En particular, el estudio ICCS pretende indagar el grado de civismo y ciudadanía que han adquirido los jóvenes para comprender y asumir los derechos,

las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos y que les permiten ser ciudadanos activos. Si bien Argentina no participó de manera conjunta en este estudio,⁴ otros países de la región lo han hecho, entre ellos sobresale la experiencia chilena debido al tratamiento político y académico que se le ha dado (ACE-IEA, 2015). En su edición de 2009, el ICCS relevó información de 140 000 estudiantes de 14 años, de 39 países.⁵

Toda esta atención internacional, así como la propia evolución conceptual (que no se agota con la descripción precedente) han dado lugar a problemas en relación con la definición cada vez más amplia de la identidad cívica y su relación con el contexto cultural en el cual ella se desarrolla (la participación en la vida pública), sobre todo si se atiende la diversidad cultural que redundaría en el ámbito cívico (Haste, 2017). El surgimiento de diferentes conceptualizaciones en torno a la ciudadanía se vincula –a la vez– con los contextos políticos de los países que se toman en consideración, o bien está influida por la disolución de los términos clásicos de izquierdas-derechas, entre otros factores que inciden en la definición de ¿qué quiere decir cons-

⁴ Si bien Argentina no participó del estudio realizado en 2009, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tuvo una participación diferida en 2013. Según la información oficial disponible, dicha participación fue coordinada por la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Se diseñó una muestra de 100 establecimientos escolares, 50 públicos y 50 privados. Los destinatarios fueron los estudiantes de primer año del nivel secundario, que se corresponde con el 8° año de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de las Naciones Unidas para la Educación (CINE en español, ISCED en inglés). El estudio contempló, además de la realización de las pruebas en lápiz y papel, la recopilación de información sobre el contexto de los estudiantes y algunos aspectos de la vida escolar y de la enseñanza. En esta recopilación también fueron incluidos el personal directivo y 15 docentes de cada una de las escuelas de la muestra.

⁵ El estudio abarcó una variedad de actividades políticas no necesariamente convencionales para así comparar cómo son valoradas –por estudiantes y docentes– las diferentes formas de participación en diversos contextos culturales nacionales. Los resultados referidos al profesorado reflejaron valoraciones positivas hacia la libertad de pensamiento y el apoyo al activismo no sectorial o sectario. Por ejemplo, en los países incluidos, más de la mitad de los docentes (y en algunos países más de 85%) consideraba que los estudiantes deben conocer la gravedad de ignorar leyes que fuesen violatorias de los derechos humanos. Asimismo, pensaban que los estudiantes deben sentirse seguros de su participación en manifestaciones pacíficas de protesta. Los contenidos más valorados por el profesorado fueron: la historia nacional, la obediencia a la ley, el medio ambiente y la defensa de los derechos humanos. En el caso del estudiantado, los resultados han sido similares, además se destaca que 72% de este grupo considera que ha aprendido a colaborar con otras personas, a respetar a quienes tienen opiniones diferentes, a preocuparse por el medio ambiente; 60% dijo haber aprendido sobre la importancia del participar en elecciones políticas (Reichert y Torney-Purta, 2019; Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021).

truir la ciudadanía? Ello, a su vez, ha afectado a la clásica educación cívica, ya que no se trata sólo de enseñar un conocimiento paradigmático sobre determinados saberes, sino que se requería una reconceptualización del currículo y de la propia experiencia escolar para poder abordar la formación de la identidad cívica en un contexto que –en términos identitarios– es cada vez más diverso y complejo. Al respecto, Haste (2017) plantea la vinculación que existe entre la identidad y el compromiso en la medida en que este último supone un sentido de apropiación de una cuestión problemática por parte de una persona que se define como miembro de un grupo o como portadora de un conjunto de creencias. “El conocimiento cívico no es suficiente; ese conocimiento tiene que cobrar trascendencia para el individuo a través de la experiencia de participar en una acción relevante, de negociar la identidad con otros y de incorporar relatos sobre valores, individualidad e identidad nacional a la definición de uno mismo” (Haste, 2017, p. 96). Por ello, el conocimiento escolar sobre temas cívicos no resulta suficiente, sino que requiere de la propia experimentación que pueda generarse desde las estrategias desplegadas en las aulas e instituciones escolares para que los estudiantes adquieran identidades como ciudadanos activos.

LAS REGULACIONES CURRICULARES EN ARGENTINA: LEGISLACIÓN, RESOLUCIONES FEDERALES Y DEFINICIONES JURISDICCIONALES

En materia de regulación normativa en la Argentina, lo primero a considerar (y que resulta válido para todas las definiciones curriculares de todos los niveles de enseñanza obligatoria) es la organización federal de su Estado. Esto influye de manera decisiva en qué se puede definir para el conjunto del país y qué pueden definir las 24 jurisdicciones provinciales en materia de diseños curriculares. En efecto, el federalismo da lugar a relaciones de diverso tipo y que pueden clasificarse en tres grupos: de subordinación, de participación y de coordinación (Bidart Campos, 1997). Para el caso de la legislación educativa, todas ellas importan. Por un lado, mientras la relación de subordinación señala el deber del Estado federal en el cumplimiento del piso del derecho en todo el territorio; la relación

de participación convoca a los estados provinciales en la formación de la voluntad federal, en el ámbito del Congreso Nacional, tal como se encuentra plasmada en la Ley de Educación Nacional. Por el otro lado, se despliega la relación de coordinación, en tanto supone la distribución de competencias entre el Estado federal y los estados provinciales. Sobre la base del principio que asienta el artículo 121 de la Constitución argentina, el artículo 5º establece que las jurisdicciones provinciales son responsables de la educación primaria en sus territorios y en el artículo 75, incisos 18 y 19, se dispone que el Congreso Nacional debe “sancionar leyes de organización y de base del sistema educativo”. Una interpretación armónica de las bases constitucionales de la educación, que incluya además los artículos 124 y 125, permite el desarrollo de políticas de concertación entre el Estado federal y los estados jurisdiccionales en cuestiones educativas, como una competencia concurrente entre estos niveles de gobierno. Los contenidos curriculares se enmarcan en estas disposiciones constitucionales y por ello la legislación nacional y las resoluciones del Consejo Federal de Educación⁶ conforman un federalismo de concertación que tiene como último nivel de concreción curricular lo dispuesto en el ámbito provincial.

Ahora bien, al contemplar el tema que se aborda en este artículo, lo primero que hay que destacar es que varios trabajos han abordado la enseñanza de la educación para la ciudadanía en la Argentina (Schujman, 2008; Siede, 2016, entre otros). Un levantamiento realizado en 2008 por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), analizó las definiciones curriculares que se desarrollaban en el país en los diferentes niveles de la educación obligatoria, y destacaba las diferentes modalidades de enseñanza (asignatura propia, contenidos incluidos en otras asignaturas, ejes) así como los contenidos que en ella se integran (Batiuk,

⁶ El Consejo Federal de Educación fue creado como un organismo de coordinación del sistema en 1972, tuvo un rol secundario hasta la aprobación de la ley 24195 en 1993. A partir de entonces cobró centralidad en la definición de las políticas educativas en el contexto del Estado federal, ya que refleja los intereses de los diferentes niveles de gobierno, además de las orientaciones políticas de sus integrantes. La ley 26206, de 2006, dispone que sus resoluciones son de cumplimiento obligatorio para los estados provinciales. Integran este Consejo el Ministerio Nacional de Educación, las autoridades educativas de las 24 jurisdicciones provinciales (Ministros, Directores Generales de Educación, según corresponda) y tres integrantes del Consejo de Universidades.

2008).⁷ Sin embargo, hasta la actualidad se evidencia –en el nivel nacional central– la ausencia de un diagnóstico oficial sobre estos desarrollos curriculares provinciales. La información parcial de la que se dispone en algunos casos se encuentra desactualizada o no condice con lo que aparece en los sitios oficiales de las jurisdicciones. Los lineamientos curriculares federales aprobados hace más de una década han tenido diferentes niveles de concreción en cada caso. En esas diferencias en los diseños curriculares se observan contenidos no siempre equivalentes en términos de instituciones del Estado, concepciones sobre derechos humanos e interpretaciones sobre sus alcances en la vida cotidiana.

En este sentido, si se retoma la noción de alfabetización constitucional que había prevalecido históricamente, cabría preguntarse: ¿qué se incluye en la educación obligatoria como contenido jurídico?, ¿qué contenidos educativos son definidos como parte del Derecho? A la vez, ¿qué contenidos jurídicos no se encuentran incluidos en la educación para la ciudadanía? La perspectiva comparativa nacional, para este diagnóstico inicial, podría resultar relevante a la luz del análisis ulterior del desarrollo curricular realizado por las jurisdicciones no solo en función de la normativa nacional, sino también de acuerdo con las bases constitucionales de la educación en el país. Precisamente, el particular federalismo argentino explica en buena medida las diversidades curriculares evidenciadas en la educación obligatoria, y no solo en la educación para la ciudadanía del nivel secundario. Según Bernal y Bizarro (2020), los diferentes modelos de desarrollo y los modos de ejercer la intervención estatal dependen de intereses sectoriales, territoriales y partidarios, todo lo cual afecta a las diferentes dimensiones de la política subnacional, como puede ser la referida a los diseños curriculares sobre educación para la ciudadanía.

En la actualidad, según la Ley de Educación Nacional, los contenidos que abordan la educación cívica y la formación ciudadana constituyen parte de los fines de la política educativa nacional y se explicitan entre los objetivos de los niveles primario y secundario,

⁷ En este somero levantamiento se destaca que la mayoría de los trabajos disponibles, que trataron de abordar de manera sistémica (aunque parcial) este tema, es decir, con la mayoría de los niveles o de las jurisdicciones provinciales, fueron realizados en la década pasada.

en todas sus modalidades y orientaciones.⁸ A partir de esta norma, y como continuidad en muchos aspectos de las políticas curriculares implementadas previamente, el Consejo Federal de Educación aprobó diversos lineamientos curriculares nacionales que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales, para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo en esta área de contenidos educativos. Sobre la base de ellos, las jurisdicciones han definido, con distintos niveles de profundidad y orientaciones, los planes de estudios para la educación obligatoria, que contienen contenidos vinculados con la educación ciudadana.

Según diferentes estudios (Batiuk, 2008; Siede, 2007; Schujman y Siede, 2013), los contenidos de educación ciudadana se desarrollan en:

- asignaturas independientes que poseen contenidos específicos a cargo de un docente particular; suelen ser definidas como asignaturas obligatorias, con diferentes denominaciones, cargas horarias y ubicaciones en los ciclos o niveles educativos;
- una sección dentro de un área mayor de contenidos curriculares, de esta forma suele aparecer integrada (al menos formalmente) con contenidos de las ciencias sociales y así la asignatura en la que se desarrollan (estos contenidos de educación ciudadana) posee un programa que incluye contenidos del área de la que forma parte; esta situación también es diversa según las jurisdicciones;

⁸ La ley 26206 tiene seis referencias directas a la cuestión de la ciudadanía, a saber: Artículo 3º: la educación se constituye en política de Estado para... profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática... Artículo 11: entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se encuentra la construcción de una ciudadanía responsable... Artículo 27: entre los objetivos de la Educación Primaria se formula: brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Artículo 30: la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios... y brindar una formación ética que permita... desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática... Artículo 48: sobre los objetivos y criterios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

- lo que se denomina eje transversal, es decir, los contenidos de educación ciudadana se encuentran presentes en diferentes asignaturas a lo largo de la escolarización, lo cual puede dar lugar a desarrollos curriculares (dentro de los contenidos de enseñanza en diferentes momentos de los años escolares) o bien a actividades institucionales que se orientan en función de estos contenidos de educación para la ciudadanía;
- proyectos curriculares con denominación propia y diversidad de cargas horarias, que abordan problemas sociales que refieren al ejercicio de la ciudadanía; ellos pueden dar lugar también a la elaboración de proyectos institucionales; la evaluación y acreditación de estos proyectos ha sido problemática y ha variado a lo largo de los años de implementación, según las jurisdicciones.

El análisis pormenorizado de los diferentes diseños curriculares que contienen la formación política dentro la educación ciudadana excede los límites de este trabajo. De todos modos, puede destacarse que a partir de la formulación, en 1994, de la idea de contenidos transversales dentro de los documentos enmarcados en los Contenidos Básicos Comunes (derivados de la reforma dispuesta por la ley 24195), la por entonces denominada formación ética y ciudadana cobró relevancia como tal.⁹ Por ello, en los años subsiguientes, e incluso en la reforma dispuesta por la ley aprobada en 2006, estos contenidos mantuvieron en algunas jurisdicciones ese carácter, es decir, el de estar formulados de manera transversal en diferentes asignaturas o áreas o materias, aunque también tuvieron –en otros estados jurisdiccionales– especificidad propia. Este resultado tan variado, más que favorecer el respeto por las diversidades contex-

⁹Varios estudios han criticado la implementación de la transversalidad en los diseños curriculares contemporáneos dado que, al perder especificidad como asignatura diferenciada, la enseñanza de estos contenidos suele ser muy diferencial en función de las programaciones didácticas de los docentes, de sus intereses y también de los recursos pedagógicos con los que se cuentan. Véase al respecto Busquets *et al.* (1995); Schujman y Siede (2013). Por su parte, Pedró (2007, pp. 248-249) ha cuestionado los dos modelos utilizados –asignatura independiente y eje transversal– y al respecto sostiene que, por un lado, “la creación de una materia específica supone un paso importante en la dirección de la valoración de la educación cívica... Pero, por otra parte, la formalización puede... circunscribir la educación cívica a los límites de un programa de contenidos”. Por otro lado, sostiene que el modelo transversal da lugar a una “informalización” de los aprendizajes, es decir, la dificultad de articularlos en forma de una secuencia coherente y apropiada de actividades orientadas a la consecución de objetivos ya diseñados.

tuales y culturales de cada provincia argentina, dio lugar a amplias desigualdades en cuanto a los contenidos de la enseñanza incluidos dentro de la educación ciudadana.

Ahora bien, ¿qué ocurre con la formación jurídica dentro de esta educación ciudadana? ¿Qué contenidos del derecho son incluidos en los diseños curriculares específicos de las jurisdicciones? En particular, nos interesa elucidar qué inserción tiene la Constitución Nacional como contenido curricular en la educación para la ciudadanía, y lo hacemos desde una perspectiva federal que atienda a las competencias de los estados provinciales en las definiciones curriculares para el nivel secundario.

Los contenidos jurídicos relativos a la Constitución Nacional incluidos en los diseños curriculares

La recopilación de los lineamientos curriculares federales y jurisdiccionales en lo que respecta a la Constitución Nacional como contenido jurídico, revela un escenario que demuestra una fragmentación de la educación para la ciudadanía en el plano curricular.¹⁰ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP),¹¹ que constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, enuncian contenidos relativos a la Constitución Nacional en tres sentidos: a) como *catálogo de derechos*, en tanto se presenta la Constitución como fuente de los derechos civiles, políticos y sociales reconocidos por el Estado a la ciudadanía; b) como *pauta para la organización político-institucional*, en tanto el poder constituyente es el que da fundamento al Estado y define su estructura organizativa (Bidart Campos, 2004) y c) como *base para la participación ciudadana* a través de los mecanismos por ella estipulada, o bien más allá de ellos.

¹⁰ Este escenario de fragmentación se vincula con el propio devenir del sistema educativo argentino. Paviglianiti (1988) plantea el pasaje, a partir de la década de 1950, de una centralización uniformante hacia una descentralización anárquica, que se expresa en el plano curricular.

¹¹ A partir de 2004, desde el Estado nacional se inició una política curricular por la cual se intentó sentar un piso federal de lineamientos curriculares denominados núcleos de aprendizajes prioritarios. La introducción de este tipo de contenidos obligatorios y su actualización ha permitido el desarrollo de nuevos diseños curriculares por parte de las jurisdicciones provinciales, así como la inclusión de temas vinculados con cuestiones tales como los valores democráticos, la perspectiva de género, el respeto por la diversidad, la salud reproductiva, entre otros.

La recepción de estas prescripciones es desigual en el nivel jurisdiccional,¹² en cuanto a los términos y el alcance de los contenidos vinculados con la Carta Magna (véase Anexo 1). En lo que respecta a la Constitución como catálogo de derechos, se observa que el contenido es enunciado en la provincia de Buenos Aires (circunscrito al ámbito laboral, en el marco de la asignatura Trabajo y Ciudadanía), Catamarca (tangencialmente), Chubut, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Tucumán y Tierra del Fuego, mientras que es omitido en Chaco, Mendoza, Neuquén y Río Negro. Por su parte, los diseños jurisdiccionales que enuncian la Constitución como contenido relativo a la organización institucional del Estado son: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz y Tierra del Fuego, mientras que no se enuncia en Mendoza, Neuquén, Santa Fe y Tucumán. Por último, en lo que respecta a la Constitución como base para la participación ciudadana, el enfoque está presente en los diseños curriculares de Catamarca, Chubut, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Formosa, Jujuy, La Pampa y La Rioja, Misiones, San Juan, San Luis y Santa Fe. Ésta es la concepción del contenido menos acogida en los diseños curriculares jurisdiccionales.

Al considerar la relevancia histórica que posee la Constitución como contenido de la educación para la ciudadanía y los sentidos que se le asigna al contenido en los NAP, el escenario de fragmentación curricular resulta relevante y es posible sostener que ello se proyecta hacia las prescripciones curriculares en general. Al respecto, es importante mencionar dos cuestiones relativas a las omisiones. Respecto de la Constitución como catálogo de derechos, se destaca la primacía de contenidos vinculados con los que son reconocidos en los tratados internacionales en materia de derechos humanos. En este sentido, la reforma constitucional de 1994 y la incorporación de dichos tratados con jerarquía constitucional tiene un rol

¹² En este punto es donde se evidencia falta de información oficial en algunas jurisdicciones, en las cuales no ha sido posible acceder a los diseños curriculares vigentes para esta área.

importante en tanto supuso un reenmarcamiento de los principios constitucionales (Clérico y Aldao, 2014). Este movimiento puede explicar la redefinición del campo jurídico y la recepción desigual, con independencia de su presencia en los lineamientos federales. No obstante, en lo que respecta a esta primera dimensión del contenido, la omisión es menor ya que ello solo ocurre en cuatro jurisdicciones provinciales.

El contenido de la Constitución enunciado en lo relativo a la organización político-institucional del Estado está ausente en cinco jurisdicciones, lo cual resulta llamativo en tanto este eje constituye uno de los pilares de la educación para la ciudadanía. Por su parte, la inserción de la Constitución como base para la participación ciudadana es menor dado que es omitida en 11 jurisdicciones. En este caso, es necesario enfatizar que su omisión se da respecto de la Constitución Nacional como base, y no se omite la participación ciudadana como contenido en sí mismo. En todo caso, la omisión corresponde con la participación ciudadana como contenido jurídico y no político.

La cuestión disciplinar no es menor, en tanto el presente estudio ha tenido por objeto rastrear la inserción de la Constitución como contenido jurídico. Al respecto, se observa que todos los diseños curriculares se han referido, aunque sea de manera tangencial, a la Constitución Nacional, pero los abordajes que han primado (fundamentalmente en las jurisdicciones que han omitido el contenido, en alguna o todas sus dimensiones) consideran al texto constitucional desde un enfoque histórico o político, a efectos de dar cuenta de los procesos constitucionales y sus coyunturas históricas, a las implicaciones de los movimientos de derechos desarrollados a lo largo de los siglos XIX y XX, o bien, a la Constitución como marco del sistema democrático en la historia argentina del siglo pasado, al incluir como contenidos las interrupciones del orden democrático como los golpes de Estado. Estos enfoques pueden suponer la mayor relevancia de la Constitución como contenido histórico y político, y no tanto como contenido jurídico.

Por su parte, la variación y diferenciación de los espacios curriculares de educación para la ciudadanía en lo que respecta a la carga horaria también constituyen un elemento a destacar (véase Anexo 2). Mientras que algunos casos jurisdiccionales cuentan con

una propuesta educativa donde la carga horaria destinada a estas asignaturas es destacada (Chaco, Córdoba, Corrientes, Mendoza y Santa Cruz cuentan con una carga horaria superior a las 500 horas cátedra), en otras la carga horaria es cercana o incluso inferior a la mitad (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chubut, Neuquén y San Juan destinan menos de 300 horas cátedra). En este punto, debe destacarse, además, que son varios los casos donde la carga horaria no es regulada por el propio currículo.

CONCLUSIONES

El análisis de las formas de inserción del contenido concerniente a la Constitución Nacional en los lineamientos jurisdiccionales y de la carga horaria destinada a los espacios de educación ciudadana muestran un escenario marcadamente desigual. Ello permite plantear interrogantes acerca de los resultados de la política curricular federal, a través de los NAP. La recepción desigual de las concepciones correspondientes a la Constitución Nacional en tanto contenido jurídico supone, al menos en el abordaje del nivel prescriptivo que aquí se propone, formas distintas de aproximarse a un contenido establecido como piso federal en las jurisdicciones provinciales. Las imprecisiones en lo que atañe a la conceptualización de este contenido resultan manifiestas y suponen un límite. A partir de esto, es posible pensar en modelos desiguales de formación para la ciudadanía en el interior del sistema educativo argentino.

Esta cuestión se profundiza si tenemos en cuenta la desigual carga horaria destinada a los espacios curriculares en esta materia. Además, influyen las distintas opciones de estructura académica, por lo que este patrón guarda relación con las condiciones institucionales del sistema.¹³ No obstante, más allá de la especificidad del caso argentino, esta cuestión se inserta en debates más amplios en lo que

¹³ En Argentina, 12 jurisdicciones provinciales (la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y las provincias de Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero) tienen siete años de educación primaria y cinco de educación secundaria; mientras otras 12 provincias (Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego y Tucumán) poseen seis años de duración para cada uno de estos niveles.

atañe a los espacios curriculares de educación para la ciudadanía, donde se discute la ubicación, el formato y el peso de los componentes conceptuales, axiológicos y prácticos en la selección y organización del contenido, así como las concepciones de ciudadanía que se configuran en el nivel prescriptivo (Fairstein, 2016). En este sentido, los debates que se pueden sostener en el contexto nacional pueden proyectarse hacia discusiones más amplias en el campo de la educación comparada, por lo que esta aproximación constituye un insumo para pensar la traducción de políticas curriculares en materia de educación ciudadana. Asimismo, el escenario de diferenciación y la falta de información sistematizada en el área evidencia la falta de monitoreo institucional de las políticas curriculares más allá de la formulación de éstas. En este punto, la necesidad de contar con un diagnóstico por parte de las áreas especializadas, provinciales y nacionales, resulta prioritaria de cara a alcanzar los propósitos pedagógicos asociados con la alfabetización constitucional en particular y con la educación ciudadana en general.

Respecto de la formación de una *identidad ciudadana*, cabe destacar que las 24 jurisdicciones relevadas realizan un recorte curricular diferenciado, ya sea en función de la selección de contenidos como en su secuenciación. En este sentido, en función de la pregunta de Haste (2017) sobre qué quiere decir construir la ciudadanía, se advierte que la diversidad curricular observada tiende a la formación de identidades ciudadanas con una impronta de localía, por los recortes curriculares particulares que se dan en cada jurisdicción, pero que a su vez acogen el marco normativo internacional, es decir, el derecho internacional de los derechos humanos como contenido prioritario para la formación ciudadana. En este marco, la alfabetización constitucional como base para la participación ciudadana resulta en particular desigual, ya que se destacan los marcos jurídicos locales e internacionales por sobre el régimen constitucional. Por último, al analizar los enfoques curriculares para la inserción del contenido Constitución Nacional realizado por los estados jurisdiccionales, se observa que cerca de la mitad de las jurisdicciones no promueve la praxis y la propia experimentación escolar con base en la Constitución Nacional respecto de la participación ciudadana. En este sentido, y para finalizar, cabría decir que la formación ciudadana

propuesta no contribuye al desarrollo del sentido de apropiación al que se refiere Haste (2017), es decir, aquel que surge de la vinculación entre la identidad y el compromiso de los ciudadanos activos.

ANEXO 1

■ Inserción de la Constitución Nacional como contenido en los diseños curriculares del nivel secundario, de acuerdo con las concepciones previstas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, según jurisdicciones provinciales.

Tendencias en la inserción del contenido Constitución Nacional			
Jurisdicción provincial	Catálogo de derechos	Organización político-institucional	Base para la participación ciudadana
Buenos Aires	X	X	-
Catamarca	X	X	X
Chaco	-	X	-
Chubut	X	X	X
Ciudad de Buenos Aires	X	X	X
Córdoba	X	X	X
Corrientes	X	X	-
Entre Ríos	X	X	-
Formosa	X	X	X
Jujuy	X	X	X
La Pampa	X	X	X
La Rioja	X	X	X
Mendoza	-	-	-
Misiones	X	X	X
Neuquén	-	-	-
Río Negro	-	X	-
Salta	X	X	X
San Juan	X	X	X
San Luis	X	X	X
Santa Cruz	X	X	-
Santa Fe	X	-	X
Santiago del Estero*	-	-	-
Tucumán	X	-	-
Tierra del Fuego	X	X	-

Fuente: elaboración propia. *No se dispone de datos oficiales.

ANEXO 2

■ Carga horaria de los espacios curriculares correspondientes a la educación para la ciudadanía, según jurisdicciones provinciales¹⁴

Jurisdicción provincial	1er año	2o año	3er año	4o año	5o año	6o año	7o año	Total
Buenos Aires	72 hsc.	-	-	360 hsc.				
Catamarca	144 hsc.	144 hsc.	108 hsc.	-	-	-	-	396 hsc.
Chaco	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	144 hsc.	-	108 hsc.	-	576 hsc.
Chubut	72 hsc.	108 hsc.	72 hsc.	-	-	-	-	252 hsc.
Ciudad de Buenos Aires	72 hsc.	72 hsc.	72 hsc.	72 hsc.	-	-	-	288 hsc.
Córdoba	108 hsc.	108 hsc.	144 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	-	684 hsc.
Corrientes	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	144 hsc.	-	144 hsc.	-	612 hsc.
Entre Ríos	72 hsc.	-	432 hsc.					
Formosa	-	108 hsc.	144 hsc.	-	-	-	-	252 hsc.
Jujuy	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	-	-	-	-	324 hsc.
La Pampa	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	-	-	144 hsc.	-	468 hsc.
La Rioja*								
Mendoza	216 hsc.	216 hsc.	-	-	108 hsc.	-	-	540 hsc.
Misiones	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	-	-	-	432 hsc.
Neuquén	72 hsc.	72 hsc.	108 hsc.	-	-	-	-	252 hsc.
Río Negro**	57 hsr.	57 hsr.	38 hsr.	38 hsr.	95 hsr.	-	-	247 hsr.
Salta	108 hsc.	108 hsc.	-	108 hsc.	108 hsc.	-	108 hsc.	540 hsc.
San Juan	72 hsc.	72 hsc.	72 hsc.	-	-	72 hsc.	-	216 hsc.
San Luis	108 hsc.	108 hsc.	108 hsc.	-	-	-	-	324 hsc.
Santa Cruz	108 hsc.	-	-	540 hsc.				
Santa Fe*	-	-	-	-	-	-	-	-
Santiago del Estero*	-	-	-	-	-	-	-	-
Tucumán	108 hsc.	72 hsc.	-	612 hsc.				
Tierra del Fuego*	-	-	-	-	-	-	-	-

* No se dispone de datos oficiales. ** Río Negro define la duración horas-reloj (hsr.).

¹⁴ En la Argentina se estipulan las duraciones de las actividades académicas en general en “horas-cátedra” (hsc.) que suelen variar entre 40 y 50 minutos. Aunque ello no ocurre en todas las jurisdicciones.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile-ACE-IEA (2015). *Estudio internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadanía: marco de evaluación y ejemplos de preguntas*. Chile: ACE-IEA.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. California: Sage Publications.
- Audigier, F. (2000). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship. Final Report*. Estrasburgo: Consejo de Europa. www.coe.int/cooperation_culturelle/education/ECD
- Batiuk, V. (Coord.) (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Argentina: CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2016.pdf>
- Bernal, M., y Bizarro, V. (Eds.) (2020). *Un federalismo en pausa. Normas, instituciones y actores de la coordinación intergubernamental en Argentina*. Argentina: EUDEBA.
- Bidart, G. J. (1997). *Manual de la Constitución reformada*. Argentina: Ediar.
- Bidart, G. J. (2004). *Compendio de Derecho Constitucional*. Argentina: Ediar.
- Busquets, M. D., et al. (1995). *Los temas transversales, claves de formación integral*. Buenos Aires: Santillana.
- Clérico, L., y Aldao, M. (2014). La igualdad “des-enmarcada”: a 20 años de la reforma constitucional argentina de 1994. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, VIII(13), 6-30. <http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja/article/view/63>
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 140-153. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/10/mon1.pdf>
- Guttman, A. (1987). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. España: Paidós.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. España: Paidós.

- Malak-Minkiewicz, B., y Torney-Purta, J. (Eds.) (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions*. Amsterdam: IEA-Springer.
- Müller, D., Ringer, F., y Simon, B. (Comp.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Nóvoa, A., y Lawn, M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Filadelfia: Kluwer.
- O'Shea, K. (2003). *Educación para la ciudadanía (2001-2004). Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática, DGIV/EDU/CIT, 29*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Pedró, F. (2007). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M. Morán (coords.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235-257). Madrid: Instituto de la Juventud de la OEI. <http://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- Red Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Eurydice. <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/2c-EducacionCiudadaniaEuropa.pdf>
- Reichert, F., y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education, 77*, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Robertson, S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles in/on/out... En A. Verger, M. Novelli y H. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices* (pp. 33-51). Oklahoma: Continuum Books.
- Romero, L. A. (2004). Los textos de civismo: la construcción del argentino ideal. En L. A. Romero (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares* (pp. 123-147). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz, G. R. (2020). El derecho a la educación y sus definiciones. En G. R. Ruiz (dir. y comp.), *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas* (pp. 17-60). Buenos Aires: EUDEBA.

- Ruiz, G. R. (2012). La institucionalización de la educación en sistemas escolares: su estructura académica. En G. Ruiz (coord.), *La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación* (pp. 11-25). Buenos Aires: EUDEBA.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.
- Schriewer, J. (1990). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. En J. Schriewer y B. Holmes (eds.), *Theories and Methods in Comparative Education* (pp. 25-83). Suiza: Lang.
- Schriewer, J., y Martínez, C. (2004). Constructions of Internationality in Education. En G. Steiner-Khamsi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (pp. 29-53). Nueva York: Teachers College Press.
- Schujman, G. (2008). Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos. En V. Batiuk (coord.), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria* (pp. 22-28). Argentina: CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2016.pdf>
- Schujman, G. y Siede, I. (Comps.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Argentina: Aique.
- Siede, I. (2016). *Peripicias de los derechos humanos en el currículo escolar de la Argentina*. Argentina: EUDEBA.
- Siede, I. (2007). *La educación política*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Tröhler, D., Popkewitz, T., y Labaree, D. (2011). Children, Citizens, and the Promised Lands: Comparative History of Political Cultures and Schooling in the Long 19th Century. En D. Tröhler, T. Popkewitz y D. Labaree (eds.), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century* (pp. 2-27). Reino Unido: Routledge.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y rupturas*. Madrid: Morata.