

GENERACIÓN DE POLÍTICA CURRICULAR ESCOLAR DE EDUCACIÓN CIUDADANA Y SU RELEVANCIA PARA EL DESARROLLO DEMOCRÁTICO Y LA COHESIÓN SOCIAL: LOS CASOS DE CHILE Y ARGENTINA A PARTIR DE LA ERA POST-DICTATORIAL (1990S-2000S).

Sergio Riquelme M.
Facultad de Educación, PUCCh.
Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago.
sriquel@uc.cl - 56-2-26864983, 56-2-23545380 (secretaría).

Resumen

Esta ponencia, analiza comparativamente los currículos oficiales post-dictatoriales de educación ciudadana (EC) de Chile y Argentina en dos períodos (1990s y 2000s). El trabajo reporta hallazgos de una investigación doctoral en curso, referidos a propósitos y contenidos de EC tematizados por los currículos seleccionados, visibilizando *qué* y *cómo* dichos currículos enfatizan, minimizan o ignoran aspectos sobre valores cívico-ciudadanos, experiencia ciudadana e instituciones políticas relevantes para el desarrollo democrático. El análisis enfatiza en la distinción *cívico-civil*, dada que el estudio revela desbalanceada en detrimento de lo cívico, noción clave para educar en la participación política y la cohesión social. Este hallazgo exige considerar cómo los campos nacionales de diseño curricular procesan tendencias globales y locales que, impactando la génesis de política curricular de EC, tienden hacia la *erosión del ágora* y de los lazos sociales (Bauman, 2002), esto es hacia una individualización neoliberal sin contrapeso. Si la EC supone ofrecer *trayectorias más elegidas*, ante el discurso del agotamiento de la democracia representativa y la situación latinoamericana de histórico rezago democrático, urge considerar la creciente desafección, especialmente entre los/as jóvenes, hacia las formas tradicionales de participación política. Este trabajo, situado en el campo de los estudios curriculares y la educación comparada, pretende tributar al desafío de educar para una *ciudadanía compleja* (Cortina, 2010) que articule diversidad y comunalidad, como también discursos globales y requerimientos locales. Se busca, así, contribuir a contrarrestar las fuerzas globalizantes de la ideología de mercado y fortalecer el *querer los asuntos de la ciudad* (la política).

Palabras Clave:

Educación ciudadana, ciudadanía democrática, cívico/civil, política, cohesión social

Hay otros mundos pero están en éste (Paul Eluard, 1895-1952).

La democracia es antes que nada y sobre todo un ideal. Sin una tendencia idealista una democracia no nace, y si nace, se debilita rápidamente. Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente. Las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas (Giovanni Sartori, 1991, p. 118).

Se podría discutir por qué en unos tiempos en los que todos los valores cívicos, la moralidad y la ciudadanía se están disolviendo por las nuevas identidades consumistas que caracterizan a los mercados, el compromiso de la escuela se encuentra desfasado en lo que concierne a la ciudadanía y la moralidad (Ivor Goodson, 2009, p. 48)

ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este trabajo emerge de una investigación doctoral en curso¹ enmarcada en la perspectiva metodológica de la educación comparada y cuyo principal objeto de estudio son las definiciones curriculares de educación ciudadana (EC) de dos naciones latinoamericanas, Argentina y Chile, que, a partir de los 90s, transitaron de dictaduras militares hacia regímenes democráticos, al decir de Felipe Portales, *tutelados*. Actualmente, los regímenes democráticos de la región, como correlato de tendencias externas, se ven cuestionados por una creciente desafección hacia la participación política (al menos en sus expresiones tradicionales), en especial entre las nuevas generaciones, constituyendo lo que Kerr (2015) llama una *bomba de tiempo democrática*.

La investigación mayor de la que este trabajo forma parte, visibiliza tres dimensiones de análisis y comparación, siendo la primera el foco de investigación primordial de esta ponencia. En tanto, las dimensiones segunda y tercera (en pleno desarrollo) serán abordadas de manera muy preliminar en este trabajo. Las dimensiones son:

D1. Contenidos y propósitos de EC que, producto de los procesos de generación (y evolución) curricular post-dictadura, se convirtieron en las prescripciones escolares de EC de Chile y Argentina en los dos períodos estudiados (1990s-2000s). Este trabajo pretende desentrañar *qué y cómo* esas prescripciones tematizaron –enfaticando, minimizando o desconsiderando– aspectos claves referidos a valores ciudadanos, experiencia ciudadana e instituciones políticas tradicionales relevantes para el desarrollo democrático y la cohesión social². En este sentido, esta

¹ Tesis de Ph.D. en The University of Melbourne (Australia), con supervisión externa a cargo del Dr. Cristián Cox D. (Facultad de Educación, UDP). El estudio se compone básicamente de dos operaciones de investigación: [i] análisis comparativo de la política curricular de EC de Chile y Argentina en ambos períodos en términos de los énfasis que dichos currículos muestran acerca de aspectos centrales de EC (algunos de cuyos hallazgos se reportan en este escrito) y [ii] entrevistas a los *policy-makers* a cargo de los procesos de génesis curricular en ambos casos nacionales para los dos períodos bajo estudio (fase del proyecto actualmente en desarrollo y que se propone comprender las priorizaciones temáticas que los currículos muestran en el ámbito de la EC).

² Asumiremos la noción de cohesión social elaborada por los estudiosos de la *fraternidad* que han publicado extensamente acerca de este valor, cuyos orígenes se hundirían en las tradición bíblica judeo-cristiana. Asimismo, desde la filosofía política se la traduce como la *amistad cívica*, el lazo filial entre los habitantes de la *civitas* o *polis* (ciudad). Desde los estudios curriculares se la ha planteado, en efecto, que la cohesión social sería el correlato contemporáneo de la fraternidad, el valor más olvidado del

dimensión permite preguntarse por la presencia de ideas globales, internacionales, sobre EC en ambos currículos y por la relación que ambas prescripciones definieron para las dimensiones *cívica* y *civil* de la ciudadanía, cuando los tomadores de decisiones priorizaron temáticamente unos aspectos de EC por sobre otros. Cívico en este trabajo refiere a las relaciones de los individuos con el sistema político y sus instituciones, como también, mediados por esas instituciones o *puentes*, a las relaciones de aquellos individuos con unos *otros distantes*, a saber relaciones entre los diversos inter-grupos. En tanto, civil refiere al ámbito de relaciones localizadas, intra-grupo, *cara a cara*, con unos *otros cercanos*, en contextos comunitarios o de pequeñas agrupaciones (Schulz, et.al. 2009; Putnam, 2000; Lockyer, Crick & Annette, 2003).

D2. Relevancia curricular de los propósitos y contenidos de ambos currículos nacionales: será examinada en relación a los requerimientos de desarrollo democrático y cohesión social de cada sociedad que son articulados por instituciones gubernamentales e internacionales relevantes (v.gr. UNESCO, CEPAL, PNUD, OEA, LAPOP, BM, BID y OECD).

D3. Procesos de generación de los currículos: Aquí el concepto clave es *re-contextualización* o cómo el influyente campo de tomadores de decisiones curriculares, (mediados por condiciones y factores contextuales), procesaron influencias globales y nacionales al momento de decidir propósitos y contenidos de EC que se tradujeron en prescripciones nacionales (Bernstein, 1990; Westbury, 2008). Esta dimensión permite preguntarse ¿De qué manera, durante el proceso de definición y evolución de sus currículos escolares de EC en la era post-autoritaria, los campos de diseño curricular de Chile y Argentina gestionaron o negociaron la distancia entre requerimientos y factores contextuales locales e influencias globales relevantes configuradoras del curriculum? Este trabajo se propone contribuir a abordar el problema de investigación delimitado por el estudio mayor del que esta ponencia forma parte: describir y analizar las influencias y constreñimientos transnacionales y/o nacionales que fueron re-contextualizadas por las agencias nacionales encargadas en ambos países del diseño curricular al momento de generar sus prescripciones escolares nacionales de EC. La pregunta de investigación central, a la que se ancla el propósito fundamental de esta ponencia (cf. D.1), es: ¿Cómo, en el proceso de definición del currículo escolar de EC post-autoritario, los campos de diseño curricular argentino y chileno

tríptico revolucionario francés libertad, igualdad y fraternidad (cf. Cox, 2014). Para una crítica de esta tríada como un mero eslogan que la burguesía usó como grito callejero, para generar la adhesión de los desarraigados en su intento de desbancar el Antiguo Régimen, ver la argumentación de Hobsbawm (1997). El historiador enseña que las Declaraciones de Derechos del Hombre y el Ciudadano que emergieron como fundamento jurídico de la naciente democracia censitaria (que nunca aspiró a ser igualitaria), silenciaron el valor de la fraternidad dando paso a la tríada libertad, igualdad y propiedad privada, y consagrando la legitimidad de las desigualdades sociales en pos del bien común.

gestionaron la distancia entre factores y significados contextuales locales y fuerzas globales relevantes configuradoras del curriculum?³

En suma, el análisis comparativo de los currículos de EC de dos casos nacionales contrastantes como los seleccionados –con condiciones políticas post-autoritarias comparables y procesando las mismas tendencias globales- debiese contribuir significativamente al mejoramiento y fortalecimiento de la política vigente (Wilson, 2009) y de la educación ciudadana en América Latina. Sobre todo, si educar consiste, en definitiva, en intentar los mejores cursos de acción para ofrecer trayectorias más elegidas antes que resignarse a sobrellevar las definidas por la cultura del mercado global (cf. Cox, et al 2009, p. 69). Asimismo, ambas naciones se convierten en casos relevantes para indagar en un asunto mayor: cómo *el sur* está procesando las tendencias del *norte* y las prioridades referidas a valores y conocimientos básicos que, comunicados en la experiencia escolar, promueven el desarrollo democrático.

MARCO REFERENCIAL O TEÓRICO.

Para los propósitos de este trabajo, la EC puede ser definida por cómo los sistemas escolares nacionales conciben y resuelven las tensiones entre requerimientos globales y nacionales que se re-contextualizan en el campo curricular.

Teoría de la cultura mundial, curriculum global y diseminación de discursos curriculares isomórficos.

Los *teóricos de la cultura mundial*, o *neo-institucionalistas*, argumentan una *globalización educacional* en curso, es decir “... la existencia de una cultura mundial que contiene ideales occidentales de escolarización de masas que sirven como un modelo para los sistemas escolares nacionales. Una premisa [de estos estudiosos] es que todas las culturas están lentamente integrándose a una sola cultura global” (Spring, 2008, p. 334). Consideran que “uniéndose al sistema mundial, el sistema educativo nacional ayudará a los individuos y las naciones a progresar, participar y competir en la sociedad global” (Meyer, 2008, p. 419). Estas influencias

³ Una respuesta contundente a esta pregunta central, supone la comparación de la relación entre *política* y *políticas* que, fruto de las dos operaciones de investigación antes citadas, se verifique como incidiendo en los campos curriculares de ambas naciones en los períodos bajo estudio. Cabe recordar la distinción anglosajona entre *policies* y *politics* que, más claramente que en español, visibiliza la inherente dimensión *política* (ideológica) de las políticas públicas (cursos de acción para resolver problemas). (cf. Cox, 2006b, p. 3, nota 3).

globales configuradoras del curriculum, promueven *cambios curriculares isomórficos* y establecen un sesgo hacia la individualización y la celebración de la diversidad, lo cual contrasta con énfasis previos e la EC en la importancia de la política, la construcción de la nación y la ciudadanía como bases para una identidad común y la cohesión social (Braslavsky, 2004; 2006; Cox, 2010)⁴. En este sentido, Magendzo (2008), enseña que:

... el isomorfismo curricular que existe actualmente en las reformas curriculares tiene una influencia marcada en el diseño, la selección de los contenidos curriculares, la modalidades de organizar el curriculum y, sobremanera, en la medición de los resultados de la calidad del curriculum. La rápida difusión de los test internacionales y comparativos muestran con claridad estas similitudes mundiales en materia de contenidos y su enseñanza y, por cierto, de medición de calidad (p. 26).

Se asevera que los estados nación se basan en la cultura mundial para el planeamiento de sus sistemas de escolaridad (Ramirez & Boli, 1987; Meyer, Kamens, & Benavot, 1992; Boli & Thomas, 1999; Baker & LeTendre, 2005; Ramirez, 2003; Lechner & Boli, 2005; Spring, 2008), si bien esos estados aún conservan niveles importantes de poder decisonal acerca de sus diseños educacionales (Meyer, 2006; Meyer & Ramírez, 2002). No obstante, la cultura mundial intentaría re-contextualizar globalmente un curriculum común (mundial o global) que, por medio de *formación permanente*, prepara en habilidades genéricas a un *aprendiz permanente*⁵ para la economía del conocimiento (Spring, 2008, p. 350). Los currículos contemporáneos debiesen:

... desarrollar al estudiante individual y otorgarle poderes para beneficio de una sociedad que se lee a sí misma como ‘abierta’ [. El estudiante] no debe ser preparado para un lugar fijo y limitado dentro de una estructura social rígida (...) tiene capacidad ilimitada para el crecimiento y el desarrollo, y satisfacer esta necesidad beneficiará al progreso social. Esta visión (...) parece ser una visión estándar compartida a nivel mundial (...) encontrada en

⁴ Como enseñaba Braslavsky:

... investigaciones han mostrado notorias similitudes (y cambios isomórficos) entre diferentes países. Pareciera que los sistemas educacionales se han construido más bien sobre sociedades imaginarias que reales y estas formas imaginarias de progreso son similares en todo el mundo. En las décadas recientes la globalización ha impactado el desarrollo de los nuevos curriculum, fundamentados en la imagen de la sociedad global. En varios países, el foco del desarrollo curricular ha dejado de ser la construcción de nacionalidad para aproximarse a la construcción de una postura global respecto a la cultura, el lenguaje, la historia, las artes y aún a la ciencia. Más aún, los nuevos modelos curriculares promueven la universalidad de los derechos humanos, principios ecológicos y la noción de un mundo con culturas igualitarias y de sociedades interdependientes (Braslavsky, 2006, p. 46).

⁵ *Lifelong learning* y *lifelong learner* son, en efecto y siguiendo a Popkewitz (xxx), eslóganes curriculares que dicha cultura mundial ha logrado re-contextualizar exitosamente en diversos campos curriculares nacionales.

muchos documentos de la UNESCO o del Banco Mundial [y] generalmente es aceptada como un dato (...) en las políticas curriculares nacionales (Meyer, 2008, pp. 405-406).

Las agencias multilaterales son consideradas promotoras de la cultura mundial a través de sus políticas educacionales globales y sus agendas reformistas⁶. Se trata de un set común de ideas acerca de competencias que la educación debería comunicar, en una economía globalizada, por medio de un estado nación que actúa como *buen y digno ciudadano* de la sociedad supranacional (Chabbott, 1999; Meyer & Ramírez, 2002; Sklair, 2004; Spring, 2008). Dichas agencias se pueden clasificar entre las más relevantes educacionalmente en América Latina (UNESCO, CEPAL, BID, PNUD, OEA), y otras de alcance global, pero menos directamente involucradas en asuntos curriculares (BM y OCDE)⁷.

En este escenario, la búsqueda de equilibrios, reaparece como una pregunta mayor:

¿Qué sucede cuando lo que se enseña en relación con el futuro y la “economía del conocimiento” no encaja con la economía y sociedad nacionales? Para los países en desarrollo (...) surgen preguntas sobre las características principales de sus currículos. Tienen que responder a la sociedad global y a las necesidades nacionales. Es extremadamente difícil lograr el delicado equilibrio entre la influencia global y las realidades nacionales, pero si no se intenta, ¿no existe acaso un riesgo de “*contenidos* (alineados o referidos a lo global) *sin contextos* (realidades socioeconómicas nacionales)”?” (Cox, 2008, pp. 392-393).

Panorama de la ciudadanía democrática en la región: nivel declarativo, condiciones concretas y desafíos a la EC.

A lo largo del siglo XX las naciones de América Latina han configurado su historia política en términos paradójicos: a nivel declarativo se ha manifestado una consistente creencia en la democracia y en procesos, con diversas orientaciones ideológicas, que intentan sostener el desarrollo democrático. Al mismo tiempo, las naciones de la región han debido sobrellevar una evolución marcada por la presencia constante de dictaduras (Rouquié, 2011; UNDP, 2004; UNDP-OAS, 2010). Desde los 90s la realidad política de América Latina en términos generales

⁶ Cf. por ej. Programa Escolaridad para el Mañana, OCDE (2001).

⁷ Estos organismos han contribuido a la globalización educacional, en tanto otros (UNESCO) han estimulado el disenso contra políticas consideradas neoliberales promovidas por otras de estas agencias (v.gr. BM). (Rizvi & Lingard, 2006; Rose, 2003; Spring, 2004, 2008, 1998).

se ha caracterizado por los regímenes democráticos (Valenzuela & Hartling, 1997; UNDP-OAS, 2010)⁸. No obstante, un desarrollo e integración adecuados de ciudadanía civil, política y social, en sociedades altamente segregadas, es aún un desafío pendiente (Cox, 2010; UNDP, 2004; UNDP-OAS, 2010). En contextos nacionales como estos, una *educación para la vida democrática* es un desafío urgente en tanto los ideales y las creencias a ser comunicadas a las nuevas generaciones frecuentemente carecen de contextos institucionales y prácticas que los acompañen (Cox 2006a; Braslavsky, 2006)⁹.

El desafío de una educación en ciudadanía democrática adquiere mayor gravidez en tiempos de *erosión del ágora* (Bauman, 2002). La globalización de la cultura individualista del mercado amenaza con reducir al ciudadano a un elector/consumidor y a la plaza pública a un lugar limitado exclusivamente a intercambios económicos. El individualismo global socava el sentido de deber cívico y el interés por la participación democrática en los asuntos públicos (Bauman, 2001; Castells, 2009; Garretón, 2000, 2003; Ottone, 2011; Rosanvallon, 2011, 2013). Probablemente esto sea más evidente en las generaciones más jóvenes de la región que manifiestan un creciente desapego y desconfianza hacia la política en sus tradicionales expresiones (Camp, Coleman & Davis, 2004; ECLAC-OIJ, 2007; Newton & Norris, 2000; Nussbaum, in Castells, 2003; UNDP, 2004, 2009; Reimers, 2007; Schulz et al., 2009).¹⁰

Este escenario exige pensar una educación para una *ciudadanía compleja* (Cortina, 2010) que, reconsiderando el criterio modernista de la igualdad, rearticule diversidad y comunalidad. *Ciudadanía simple* es aquella en la que “los ciudadanos son tratados como iguales cuando se eliminan todas las diferencias de religión, cultura, raza, sexo, capacidad física y psíquica, tendencia sexual, y no resta sino un ciudadano sin atributos” (Cortina, 2010, p. 34), en tanto una ciudadanía compleja:

... implica aceptar que no existen personas sin atributos, sino gentes cuya identidad se teje con los mimbres de su religión, cultura, sexo, capacidad y opciones vitales, y que, en consecuencia, tratar a todos con igual respeto a su identidad exige al Estado no apostar

⁸ Los análisis de algunos expertos (cf. Valenzuela & Hartling, 1997) señalan el caso cubano como una excepción a ese panorama general.

⁹ Interpeladoras resultan las declaraciones de Humberto Giannini en una de sus últimas entrevistas antes de morir, en la que aseveró que en Chile tenemos ‘una mala democracia’ en la que ‘la ciudadanía es una retórica’ (2015, p. 176). Mientras este texto se produce el diputado Boric señala a la prensa que en Chile ‘hay un simulacro de democracia, donde las decisiones las toma una élite’ aludiendo a la existencia de poderes fácticos que inciden en la labor parlamentaria (cf. <http://www.latercera.com/noticia/politica/2016/01/674-662515-9-gabriel-boric-en-chile-hay-un-simulacro-de-democracia-donde-las-decisiones-las.shtml>).

¹⁰ El caso chileno es especialmente complejo. Reportes recientes muestran que Chile es la nación con menos interés en la política y una creciente desconfianza en los partidos políticos (Latinobarómetro, 2013).

por ninguna de ellas, pero sí *tratar de integrar las diferencias* que la componen. Entender la ciudadanía al modo simplista implica esforzarse por borrar las diferencias en la vida pública, mientras que entenderla como compleja exige intentar gestionar la diversidad, articulándola (p. 34).

Trayectorias políticas nacionales como influencias locales que inciden en la configuración del currículum: Los casos de Chile y Argentina.

Si bien Chile y Argentina están afectadas por las mismas tendencias globales y comparten una serie de rasgos sociales y culturales, ambas naciones tienen trayectorias políticas marcadamente diferentes, a la vez que, en relación a sus procesos políticos, muestran patrones institucionales y culturales contrastantes (Valenzuela & Hartling, 1997). Ello convierte a ambas naciones en casos valiosos para ser investigados y comparados en términos de sus respectivos procesos de desarrollo curricular de EC. A través del siglo XX la historia política de ambas naciones ha mostrado importantes diferencias considerando rasgos macro como elecciones y votaciones, sistema de partidos políticos y experiencia democrática. El caso chileno, en dichos ámbitos, comparativamente aparece más sólido, plural, competitivo, ordenado constitucionalmente, menos afecto al populismo y a regímenes híbridos (democrático-autoritarios) que el caso argentino (Bethell, 1995; Rouquié, 2011; Valenzuela & Hartlyng, 1997).

Semblanza de los currículos de EC post-autoritarios de Chile y Argentina

En términos de **arquitectura y orientaciones últimas** ambos currículos presentan interesantes similitudes y contrastes que los convierten en casos que vale la pena comparar.

Semejanzas

Durante los 90s Chile y Argentina desarrollaron reformas y ajustes curriculares mayores intentando contribuir a la recuperación democrática. currículos intentaron tributar a la construcción de una narrativa nacional que compensara la destrucción del lazo social y la prolongada regresión sociopolítica o congelamiento de la participación ciudadana que caracterizó los fines de los 70s y los inicios de los 80s (Valenzuela & Hartlyn, 1997, p. 71). Es claro, entonces, que el currículum expresa una corriente compensatoria -de contrapeso- que, por medio

de la regulación de la experiencia escolar, intenta construir la creencia y las capacidades para el desarrollo democrático.

A pesar de trayectorias políticas diferentes, las definiciones curriculares post-autoritarias, avanzando los 2000s, mostraron semejanzas en ambos casos. Las dimensiones cívica/civil eran efectivamente abordadas. Además, en relación a las llamadas *narrativas de identidad*, ambos currículos parecieron establecer un equilibrio ente la valoración del pasado (nación y experiencia histórica) y las expectativas futurocéntricas (equidad, justicia y desarrollo). Ambas definiciones curriculares pusieron un claro énfasis en abordar los períodos autoritarios y sus abusos contra los derechos humanos (Cox, Lira y Gazmuri, 2009).

Contrastes

El Chile de los 90s –estado unitario- diseñó y promulgó nuevos *marcos curriculares*, declarando una arquitectura consistente en *Objetivos fundamentales de aprendizaje y contenidos mínimos obligatorios* para todas las asignaturas y años de la escolaridad primaria (1996) y secundaria (1998) obligatoria. Comparativamente dichas políticas pueden ser juzgadas como robustas, duraderas, altamente especificadas y que lograron plena implementación nacional (Cox et al, 2015)¹¹. Luego, en 2009, a más de una década de esa primera implementación, un ajuste curricular mayor fue desarrollado para prácticamente todas las asignaturas, para todos los años de la escolaridad básica y media, en tanto la arquitectura de los 90 se mantuvo intacta.

Argentina -estado federal, 24 provincias- concedió en los 90s a cada jurisdicción poder elaborar su propio *diseño curricular provincial* basado en los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Primaria y Secundaria* (CBC) proveído entre 1995 y 1997 por el Ministerio Federal de Educación Nacional. Los CBC especificaron para los niveles primario y secundario unos contenidos curriculares en forma de *bloques temáticos* amplios, relacionados a las tradicionales asignaturas escolares, pero sin prescribir organización curricular alguna, como en el caso de la arquitectura curricular chilena. En 2004, de acuerdo a la autoridad federal, se vivía un panorama educacional altamente fragmentado y heterogéneo como resultado de contiendas socio-políticas y educacionales que marcaron los 90s. Considerando que, a casi una década de la promulgación de los CBC, de 24 provincias solamente 2 (Buenos Aires incluido) los habían

¹¹ Ello sin desconsiderar una arista que trasciende los límites de este trabajo, a saber los potenciales debates, tensiones y resistencias que el campo curricular chileno enfrentó, en tanto como espacio de pugna por la definición de lo que, siguiendo a Bernstein (1977) *cuenta como conocimiento válido*.

implementado, el Ministerio federal promovió el desarrollo de una nueva política curricular (Núcleos Prioritarios de Aprendizaje, NAP) con el fin de unificar el sistema educacional argentino en torno a *competencias para la vida* que aseguraran la calidad de la educación, la cohesión social y la integración nacional. En un marcado contraste con la política precedente, se prescribieron, a nivel nacional y para todos los años y modalidades del sistema escolar obligatorio, contenidos curriculares y núcleos de aprendizaje prioritarios altamente especificados (Braslavsky, Dussel & Scaliter, 2001; Cox, Lira & Gazmuri, 2009; *NAP Lengua*, 2011, p.7; Ziegler, 2008).

Adicionalmente, la política curricular chilena de ambos períodos se esforzó en buscar equilibrios complejos entre: libertad y solidaridad, ciudadanía democrática y competitividad económica, valoración de la identidad nacional y, al mismo tiempo, promoción de la apertura a una cultura globalizante. Esto ocurría en medio de un desafiante clima post-dictadura en el que las autoridades de la nueva democracia, intentaban eludir el conflicto, esforzándose por mantener los consensos y la inclusión de perspectivas políticas opuestas (Gysling, 2005).

El currículo argentino de los 90s, enfatizó más fuertemente la idea de que los individuos y la sociedad estaban en una encrucijada y que los ciudadanos debían enfrentar crecientes desafíos globales y nacionales en un escenario que aún sufría el impacto del proyecto educacional autoritario y su orden curricular (Braslavsky, Tedesco & Carciofi, 1983). El currículo argentino puso más énfasis en educar ciudadanos conscientes y críticos, preparados para actuar como agentes democráticos, cohesivos y transformativos en una sociedad crecientemente injusta, problemática y diversa (Cox, Lira & Gazmuri, 2009; *CBC EGB*, 1995; *PCBC*, 1997; *PCBO*, 1997; *NAP Formación Ética y Ciudadana*, 2011).

Asignaturas seleccionadas para el análisis

Lenguaje y literatura e Historia, geografía y ciencias sociales, comunes a ambos casos nacionales; sólo en currículo chileno: Filosofía y psicología y los Objetivos Fundamentales Transversales (propósitos morales y actitudinales); y sólo en currículo de Argentina: Humanidades y Ética y formación ciudadana.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS PRINCIPAL

El propósito general del estudio mayor al que esta ponencia tributa es: determinar las

orientaciones –nacionales y/o trasnacionales- que fueron re-contextualizadas en la agencias oficiales encargadas de la toma de decisiones relevantes en términos curriculares y que dieron forma y contenido a las definiciones, como también a las subsecuentes evoluciones, del currículo escolar de EC de Chile y Argentina en el período pos-dictadura militar.

Esta ponencia abordará principalmente los dos primeros objetivos específicos en tanto el tercero será sólo preliminarmente abordado en la sección de conclusiones.

- Caracterizar y comparar los contenidos de los currículos escolares de EC de Chile y Argentina en la era pos-autoritaria en los períodos 1990s y 2000s.
- Determinar y comparar cómo la relación entre las dimensiones cívica y civil es expresada en los currículos escolares de EC de Chile y Argentina en la era pos-autoritaria en los períodos 1990s y 2000s.
- Examinar y comparar ambos currículos nacionales en términos de su relevancia para el desarrollo democrático y la cohesión social.

La hipótesis principal del estudio mayor a la que tributa esta ponencia es que: rasgos claves de los dos currículos analizados derivan de procesos de re-contextualización ocurridos en ambas naciones, las que debieron gestionar relaciones y posibles brechas entre influencias relevantes nacionales y globales (presentes en las orientaciones educacionales de agencias trasnacionales clave). Adicionalmente, esta gestión de influencias o requerimientos de orígenes diversos, resultó en currículos cuyos propósitos y contenidos articularon las dimensiones cívica y civil en unas determinadas relaciones.

METODOLOGÍA

Categorización de los currículos escolares de EC de Chile y Argentina en dos períodos de la era post-autoritaria

Los currículos fueron categorizados para determinar qué propósitos y contenidos fueron priorizados temáticamente por los diseñadores curriculares, enfatizando, minimizando o incluso ignorando aspectos específicos sobre valores cívicos, ciudadanía e instituciones políticas, considerados relevantes para la experiencia escolar de la cohesión social y un desarrollo democrático contundente.

La categorización se apoyó en un instrumento utilizado en esfuerzos comparativos previos de

currículos de EC de América Latina: una matriz categorial (cf. Anexo 1) desarrollada a partir de estudios sobre evaluaciones internacionales de EC gestionados por IEA desde los 70s, además de esfuerzos investigativos contemporáneos en el ámbito de la EC. La matriz tiene 6 ámbitos que organizan 50 categorías para analizar y comparar currículos de EC y que intentan abarcar aspectos esenciales para una formación ciudadana pertinente y de calidad en el actual momento histórico (Cox, 2010; Cox et al, 2015). Los ámbitos son: Valores y principios cívicos (12 categorías); Ciudadanos y participación democrática (11 categorías); Instituciones, Identidad, pluralidad y diversidad (8 categorías); Coexistencia y Paz (4 categorías); y Contexto Macro (3 categorías).

Los ámbitos I, II y III son fundamentales para este trabajo, en tanto remiten directamente al lazo de los individuos con la política. El ámbito V, como complemento de los hallazgos de los ámbitos II y III, permite relevar la relación cívico/civil. En tanto, los ámbitos IV y VI no se encuentran directamente relacionados al foco de investigación propuesto.

Fruto de la categorización de los currículos en sus dos períodos, dos bases de datos fueron producidas y refinadas entre 2014 y 2015. El análisis elaborado se basa en la cuantificación de citas que explícitamente mencionan las nociones definidas por las categorías de la matriz. Una cita puede aplicar a más de una categoría, por tanto la cita debe ser contada más de una vez (Suárez, 2008). Resultado del proceso de categorización fue una serie de tablas de contingencia, conteniendo la proporción de citas para los aspectos tematizados por los currículos. Cada tabla presenta en porcentajes la proporción de citas mencionada, además del promedio o agregado nacional y un agregado de ambos países. A partir de los agregados de ambas naciones, los resultados son presentados en orden decreciente de ‘presencia’ o ‘peso’ relativo de las categorías tematizadas por los currículos.

A continuación se presentarán tres tablas que muestran: los énfasis temáticos de los currículos de EC de Chile y Argentina para cada uno de los ámbitos de la Matriz Categorial (**Tabla 1**); un análisis acerca de los valores que esos currículos priorizan (**Tabla 2 - Ámbito I de matriz**); y las relaciones que establecen ambos currículos entre las dimensiones de participación política cívica y civil que se espera comunicar en la escolaridad (**Tabla 3**). Este último análisis se realizará reagrupando una serie de categorías referidas a ejercicio ciudadano, instituciones políticas y convivencia y paz (ámbitos II, III y V respectivamente)¹².

¹² Dados los límites de extensión otorgados para este trabajo se ha privilegiado el foco de investigación puesto en la relación de la diada cívico/civil que mostrará la Tabla 3. Ello excluye de esta ponencia la presentación y análisis *in extenso* de las tablas de

Discusión teórica y resultados: Prioridades temáticas en dos currículos escolares de EC: Los casos de Chile y Argentina como campos decisionales de re-contextualización.

Prioridades temáticas de los currículos nacionales y su relación con los 6 ámbitos de la matriz categorial

La Tabla 1 presenta para cada uno de los ámbitos de la Matriz Categorial, los énfasis temáticos diferenciados del total de los contenidos y propósitos de los currículos de EC primarios y secundarios de Chile y Argentina en ambos períodos.

Tabla 1: Prioridades de los países a través de los ámbitos temáticos de la matriz categorial.

	Chile			Argentina			AGREGADO
	Fase 1	Fase 2	Agregado	Fase 1	Fase 2	Agregado	Ambos países
	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas
Valores (12 categorías)	25,3%	32,3%	29,8%	17,9%	24,7%	21,1%	23,9%
Identidad (8 categorías)	26,0%	19,7%	22,0%	23,3%	30,4%	26,6%	25,1%
Contexto (3 categorías)	18,3%	23,9%	21,9%	32,1%	16,2%	24,7%	23,8%
Ciudadanía (11 categorías)	16,5%	12,6%	14,0%	10,0%	14,3%	12,0%	12,7%
Instituciones (12 categorías)	10,1%	8,5%	9,1%	11,3%	9,3%	10,4%	9,9%
Convivencia (4 categorías)	3,7%	3,1%	3,3%	5,3%	5,1%	5,2%	4,6%
Citas Totales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Cantidad citas totales	454	803	1257	1405	1229	2634	3891

La prescripción Argentina es la de más alta especificación respecto a los 6 ámbitos de la matriz (total agregado de 2364 citas). En contraste, el currículo chileno es más conciso (1257 citas de total agregado).

De acuerdo al total agregado de cada currículo, los ámbitos más enfatizados por Chile – según criterio de orden decreciente- constituyen la tríada: valores (relevante para el foco de este trabajo), identidad y contexto, en tanto en Argentina, usando el mismo criterio, los énfasis son identidad, contexto y valores. El número de citas para esos 3 ámbitos oscila aproximadamente entre el 21% y el 30% del total agregado de cada nación. Estos tres ámbitos en cada país experimentan incrementos históricos, excepto identidad en Chile (26% a 19.7%) y contexto en Argentina (32% a 16%) que muestran importantes disminuciones.

En relación a los ámbitos menos enfatizados (relevantes como foco de investigación en este trabajo), contrastando con la notable tríada antes mencionada, según los respectivos totales agregados nacionales, se identifica una cierta tendencia que revelaría un relativo descuido de tres ámbitos de suyo relevantes para los asuntos y debates de la EC contemporánea: ciudadanía,

contingencia que reportan los énfasis temáticos para todas las categorías de los ámbitos II y III (ciudadanía e instituciones respectivamente) (cf. Riquelme, 2015-May. Working paper. Unpublished).

instituciones y convivencia, siendo este último el menos enfatizado en ambos casos y períodos. Los tres ámbitos disminuyen históricamente su peso relativo en Chile, siendo los más serios los casos de ciudadanía e instituciones. En tanto en Argentina ciudadanía es el único que se incrementa de los ámbitos menos enfatizados (10% a 14,3%). Esta tríada concentra un número de citas notablemente menor que el de los ámbitos más citados (aproximadamente entre 3,3% y 14% del total agregado de cada currículo).

Valores priorizados por cada currículo nacional

La Tabla 2 analiza la proporción en que 12 valores y principios cívicos (ámbito I de la Matriz categorial) se hallan explícitamente especificados en los contenidos y propósitos de los dos currículos de EC analizados.

Tabla 2: Prioridades temáticas para los 12 valores en los currículos de primaria y secundaria de Chile y Argentina (Ámbito I: Valores y principios cívicos).

	Chile			Argentina			AGREGADO
	Fase 1 % de Citas	Fase 2 % de Citas	Agregado % de Citas	Fase 1 % de Citas	Fase 2 % de Citas	Agregado % de Citas	Ambos países % de Citas
Diversidad	14,8%	38,6%	31,3%	4,4%	18,2%	11,9%	19,70%
Democracia	18,3%	17,0%	17,4%	25,8%	14,5%	19,6%	18,73%
Derechos Humanos	13,0%	14,3%	13,9%	18,7%	22,1%	20,5%	17,87%
Libertad	13,9%	6,2%	8,6%	7,1%	6,9%	7,0%	7,64%
Equidad	7,8%	8,5%	8,3%	4,0%	12,9%	8,8%	8,61%
Justicia Social	8,7%	3,5%	5,1%	11,1%	6,6%	8,6%	7,21%
Solidaridad	7,8%	3,9%	5,1%	10,7%	7,3%	8,8%	7,32%
Bien Común	6,1%	1,9%	3,2%	4,8%	1,7%	3,1%	3,12%
Tolerancia	4,3%	2,3%	2,9%	5,2%	0,0%	2,3%	2,58%
Pluralismo	2,6%	2,7%	2,7%	2,4%	2,3%	2,3%	2,48%
Igualdad	2,6%	0,8%	1,3%	4,4%	5,6%	5,0%	3,55%
Cohesión social	0,0%	0,4%	0,3%	1,6%	2,0%	1,8%	1,18%
Citas Totales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,00%
Cantidad citas totales	115	259	374	252	303	555	929

En términos de los agregados o promedios nacionales, el currículo argentino es el de más alta **especificación de citas** (555 por sobre 374 citas).

El análisis distinguirá tres subgrupos que reordenan dichos valores en: los más enfatizados, los que se encuentran en un estadio intermedio (comparativamente hablando, ni enfatizados ni abandonados del todo por la política curricular) y, el último subgrupo, concentrando aquellos valores menos considerados o francamente ignorados por la política curricular.

Los valores más enfatizados en los agregados de Chile y Argentina son: diversidad, democracia y derechos humanos, en tanto el valor con más baja presencia en ambos currículos es cohesión social (en Chile es casi totalmente ignorado por el currículo, con sólo una cita en fase 2).

En promedio, Chile claramente prioriza el valor diversidad (31% de sus citas agregadas) que de período 1 a 2 más que se duplica. En tanto, comparativamente en Argentina, en promedio, diversidad es el tercer valor más citado de la tríada antes mencionada (representando el 11,9% de sus citas agregadas), si bien desde fase 1 a 2 este valor más que se cuadruplica.

El valor democracia en ambos casos, en promedio, es el segundo más enfatizado. Es interesante notar que en el total agregado de Chile la distancia entre la proporción de citas para este valor y la primera prioridad (diversidad) es notable: 17,4% y 31,3% respectivamente. Adicionalmente, si se repara en las evoluciones nacionales de los énfasis curriculares para este valor, Chile permanece casi constante –evidenciando un levísimo decrecimiento- en tanto Argentina revela una importante disminución del peso relativo de este valor en sus definiciones curriculares (25,8% a 14,5%).

Derechos humanos, que en ambos casos nacionales experimenta un leve incremento histórico, representa la más alta prioridad temática en el caso argentino (20,5% del su total agregado de citas). En tanto para Chile, este valor aparece menos prominentemente representado como el segundo valor con más presencia (sólo 13,9% del total de citas).

Estos dos *mega valores* –democracia y derechos humanos- constituyen principios centrales que una educación para la ciudadanía compleja debiese buscar transmitir a las nuevas generaciones. En este sentido, las evoluciones históricas de estos valores –y su puesta en relación con los significativos aumentos del peso relativo del valor diversidad en ambos currículos- ameritan análisis adicionales.

Adicionalmente existe un grupo de valores que, en ambos currículos, se calificarán como *en estado intermedio* -ni enfatizados ni abandonados- cuyo número de citas oscila entre 7,6% y 7,3% según el total agregado de ambos casos nacionales. Estos valores son: libertad, igualdad, justicia social y solidaridad. En el currículo chileno el énfasis en los valores libertad, justicia social y solidaridad disminuyó significativamente de una fase a otra (casi un 50% entre fases), en tanto el valor igualdad se mantuvo prácticamente estable (con un leve aumento). En el currículo argentino, por el contrario, el valor igualdad más que triplicó su peso entre períodos, en tanto los énfasis para libertad, justicia social (que disminuyó un 50% su peso relativo) y solidaridad, al igual que en Chile, decrecieron, representando estos dos últimos los descensos más dramáticos.

Finalmente, en el subgrupo inferior de la Tabla 2 se distingue un conjunto de valores (bien común, tolerancia, pluralismo, equidad y cohesión social) que representan, según el agregado de

ambas naciones -que oscila ente 3,1% y 1,8%- las categorías sobre las que los currículos de EC han puesto el menor énfasis temático al momento de la toma de decisiones por parte de los diseñadores. Este conjunto de valores, asimismo, muestra un descenso marcado relativo entre fases con la excepción de unos muy mínimos aumentos para los casos de pluralismo y cohesión social en Chile y equidad y cohesión social en Argentina. Los casos de bien común y tolerancia en ambos currículos, muestran importantes caídas en su peso relativo entre períodos.

En suma, se argumenta aquí que, estos datos, en tanto síntomas de corrientes socioculturales más profundas y de temporalidad larga, insinúan unas *tendencias crecientes de descuido* de aspectos que son claves para educar en ciudadanía compleja que, en contextos de marcada desigualdad, articule diversidad y lazo social. El caso más claro de tales tendencias estaría señalado en la Tabla 2 para el valor tolerancia en el caso argentino que -perteneciendo al subgrupo de menor peso relativo en comparación a otros valores más priorizados por ambos currículos- al pasar del período 1 al 2 (de 5,2% a 0%) ofrece un dramático ejemplo de *silenciamiento radical* de un aspecto imprescindible en la experiencia escolar. Esta constatación también debiese ser puesta en relación, en venideros trabajos, con la situación del valor diversidad que experimentó, entre períodos, un significativo incremento de su peso relativo en los currículos analizados. Similar dramatismo ofrece el valor menos enfatizado en ambos períodos en los dos currículos: cohesión social, particularmente en la fase 1 de Chile en que se evidencia un total silencio de la política acerca de este valor clave para la integración social y la amistad cívica. Este valor alude no sólo a una confianza otorgada a los que se reconocen como parte de la misma comunidad vinculante (merecedores de hospitalidad) sino, muy importantemente, alude al vínculo que se debe tejer con aquellos que aparecen como lejanos, diferentes, distantes o extranjeros a la propia comunidad. En otras palabras, los que a primera vista, no parecen dignos de hospitalidad (cf. Sztajnszrajber, 2013), pero con los que nos toca compartir la misma *polis*. Son unos otros, por ende, con los que se hace imperativo construir *puentes* para la confianza, si es que la ciudadanía compleja es el horizonte de la vida juntos (cf. Putnam, 2000; 2007).

Análisis de dos formas de participación en la polis: Política formal (dimensión cívica del estar juntos) versus coexistencia (dimensión civil del estar juntos).

La Tabla 3 permite comparar y contrastar en qué medida los currículos seleccionados priorizan la participación política formal (cívica) y la participación como experiencia de coexistencia (civil). Para ello, la Tabla 3 selecciona y reagrupa en torno a la diada cívico/civil una serie de categorías

de los ámbitos II, III y V de la matriz utilizada para explorar los currículos de Chile y Argentina. Categorías de lo cívico son: Representación – formas de representación y Voto (Ámbito II); más: Elecciones - sistema electoral; Organizaciones políticas en la sociedad (partidos políticos) y Poderes del estado (Ámbito III). Categorías de lo civil son: competencias de la convivencia; convivencia; y resolución pacífica de conflictos (Ámbito V), más la categoría: organizaciones gremiales o de la sociedad civil (ámbito III).

La Tabla 3 plantea una distinción clave para una experiencia ciudadana que articula la vida con los otros cercanos y los otros distantes . La distinción es entre capacidades que facilitan la participación política formal (la experiencia cívica) y competencias que nutren la coexistencia con otros (la experiencia civil). Desde esta perspectiva es, entonces, relevante interrogar a los currículos nacionales por la presencia de contenidos y propósitos cívicos y civiles, como también por las implicancias de los equilibrios que, para el desarrollo democrático y la cohesión social se desentrañen de esa relación en los casos estudiados (Schulz, et.al. 2009; Putnam, 2000; 2007; Lockyer, Crick & Annette, 2003; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr and Losito 2011; Granovetter 1978; Green and Jaanmat 2011).

Tabla 3: Política formal (dimensión cívica del estar juntos) versus coexistencia (dimensión civil del estar juntos).

	Chile			Argentina			AGREGADO
	Fase 1	Fase 2	Agregado	Fase 1	Fase 2	Agregado	Ambos países
Participación Cívica	% de Citas	% de Citas	% Agregado	% de Citas	% de Citas	% Agregado	% Agregado
Representación - formas de representación	4,2%	7,1%	6,1%	7,63%	2,27%	5,34%	26,3%
Elecciones, sistema electoral	0,0%	9,5%	6,1%	3,39%	6,82%	4,85%	24,6%
Organizaciones políticas en la sociedad	4,2%	4,8%	4,5%	5,08%	3,41%	4,37%	21,1%
Poderes del estado	4,2%	4,8%	4,5%	3,39%	2,27%	2,91%	15,8%
Voto	4,2%	2,4%	3,0%	1,69%	3,41%	2,43%	12,3%
Sub Total	16,67%	28,57%	24,24%	21,19%	18,18%	19,90%	21,0%
Participación Civil							
Convivencia	37,5%	35,7%	36,4%	47,5%	20,5%	35,9%	36,0%
Competencias de la convivencia	29,2%	19,0%	22,7%	5,1%	28,4%	15,0%	16,9%
Organizaciones gremiales o de la sociedad civil	12,5%	14,3%	13,6%	11,0%	19,3%	14,6%	14,3%
Resolución pacífica y negociada de conflictos	4,2%	2,4%	3,0%	15,3%	13,6%	14,6%	11,8%
Sub Total	83,3%	71,4%	75,8%	78,81%	81,82%	80,1%	79,0%
Citas Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%
Cantidad citas totales	24	42	66	118	88	206	272

Como en casos anteriores, el currículo argentino tiene la más alta especificación de citas para cada una de las dimensiones que conforman la Tabla 3.

El conjunto de categorías de participación cívica en el caso chileno aumenta entre períodos, casi duplicándose. No obstante, la categoría voto, paradójicamente para la historia reciente, disminuye

casi un 50% su peso relativo. Asimismo es interesante relevar que elecciones se hallaba totalmente ignorado en fase 1, aumentando su presencia a 9,5%. En tanto, Argentina -cuyo agregado de categorías por período disminuye (21,19% a 18,18%)- solamente aumenta entre fases el peso relativo de las categorías elecciones y voto, casi duplicando su presencia. El resto de las categorías disminuye, siendo formas de representación la que experimenta el declive más pronunciado (aproximadamente un tercio).

En participación civil el agregado de categorías por período (llamado también Subtotal), muestra que la prescripción chilena disminuye de fase 1 a 2 los énfasis en las categorías que la componen (83,3% a 71,4%), si bien la categoría organizaciones gremiales y de la sociedad civil es la única que experimenta un leve aumento. El resto de las categorías disminuye siendo competencias de la convivencia la que experimenta la baja más pronunciada (29,2% a 19%). Argentina, al considerar los agregados por fases experimenta un significativo aumento (78,81% a 81,82%) en las citas referidas a categorías asociadas a participación civil (en efecto, competencias de la convivencia y organizaciones gremiales y de la sociedad civil muestran significativos aumentos de sus pesos relativos, más que quintuplicándose el primero y casi duplicándose el segundo). No obstante lo anterior, las categorías resolución pacífica y negociada de conflictos y convivencia, disminuyen, siendo esta última la que experimenta la baja más significativa en relación al total agregado de sus citas por período (47,5% a 20,5%).

Las tematizaciones de la Tabla 3 muestran, en definitiva, un marcado desbalance en detrimento de las oportunidades que el currículo define para la experiencia cívica. Para el caso de Chile, el agregado muestra que sólo alrededor de un cuarto de sus citas tematiza componentes curriculares referidos a la dimensión cívica, en contraposición a un 71,4% de citas referidas a la dimensión civil. En el caso de Argentina la misma tendencia se evidencia más marcada aún con sólo un 19,90% de sus citas pertenecientes a la dimensión cívica y un 80,1% de menciones enfatizando la dimensión civil.

CONCLUSIONES

Fruto de los resultados comentados en este trabajo, se señalan a continuación una serie de focos y preguntas de investigación adicional que requieren análisis más pormenorizados de los discursos curriculares como también completar la *operación de investigación 2* (entrevistas a los

diseñadores de los currículos bajo observación). Asimismo, se aludirá a posibles contribuciones que pueden emerger de este trabajo.

Los análisis de prioridades temáticas de los currículos para los ámbitos de la matriz categorial (Tabla 1) desentrañaron un relativo descuido de dominios relevantes para educar en participación democrática y cohesión social. A pesar del preponderante peso relativo del ámbito valores, es digna de atención adicional en ambos currículos la significativa disminución histórica -y el inferior peso relativo comparado con los dominios más enfatizados- que evidenciaron los ámbitos ciudadanía e instituciones.

Los análisis de los valores priorizados por los currículos de Chile y Argentina (Tabla 2) visibilizan lo que se ha denominado *tendencia creciente de descuido* de aspectos clave para educar en ciudadanía compleja (Cortina, 2010). Sería relevante precisar cómo y cuánto dichas priorizaciones aportan al desarrollo democrático y la cohesión social. Importa, por tanto, comprender la distribución visibilizada para los valores en tres subgrupos a partir de sus énfasis: priorizados; en estado intermedio; y deficitariamente considerados o de plano ignorados. A partir de ello, se podrán establecer análisis y comparaciones entre el *qué dicen* los currículos acerca de los mega valores centrales para la EC -derechos humanos y democracia- y la máxima prioridad diversidad (que exige clarificar si el discurso curricular la enfatiza en un sentido socio-cultural y/o político). Una consideración detenida, asimismo, demandan valores del segundo y tercer subgrupos – los de menos presencia relativa en los currículos- en tanto estarían sintomatizando un déficit importante en aspectos clave para la EC (v.gr. los movimientos decrecientes entre fases de la presencia relativa de libertad, justicia social y solidaridad; las caídas históricas de bien común y tolerancia en ambas políticas; los silencios históricamente contruidos en torno a valores como tolerancia y cohesión social).

Los análisis de la relación entre las dimensiones cívica/civil (Tabla 3) ameritan detenerse en el marcado desbalance que afecta negativamente las posibilidades que ambos currículos definen para experiencias de participación cívica. A pesar de lógicas de aumento de peso relativo de algunas categorías cívicas –y también civiles- en ambos países, urge observar más detenidamente los casos de: voto, elecciones y formas de representación que mostraron evidentes déficits o silencios (si bien las dos primeras, a diferencia de Chile, aumentaron al doble en Argentina, matiz interesante a considerar comparativamente). En contextos de reproducción creciente de la desigualdad política urge preguntarse si acaso no se corre el riesgo de adherir a discursos que

Cortina (2010) llamaría *simplistas*, que, en vez de articular, oponen la experiencia de la civilidad y la celebración de la diferencia contra la urgente necesidad de una experiencia escolar pertinente para la ciudadanía democrática. ¿Cuán funcional es al individualismo de mercado que estos desbalances y aparentes oposiciones se mantengan?, ¿Qué implicancias puede tener la variación de la relación cívico/civil en términos de las combinaciones que los currículos establecen?, y ¿A qué factores de los procesos de re-contextualización podrían atribuirse estas relaciones y sus variaciones nacionales históricas?

Finalmente, se vislumbran potenciales contribuciones del estudio al debate educacional, al desarrollo curricular y, consecuentemente, a la formación de profesores (como también a la toma de decisiones en torno al dominio de los libros de texto) en relación a los desafíos que tiene el desarrollo democrático y la cohesión social en sociedades altamente segregadas como América Latina (Schlozman et al. 2012).

El análisis aquí presentado “permite hacerse la pregunta de si se está priorizando lo suficiente en la educación de la región, el educar para la vida en común y querer los asuntos de la ciudad (la política) en su conjunto” (Cox, 2013, p. 30). En efecto, estas evidencias de unos énfasis curriculares decrecientes en aspectos centrales para el desarrollo democrático y la cohesión, desafían al campo educacional a pensar mejores cursos de acción –mejores políticas- para nutrir lazos sociales fuertes, colaboración solidaria y respeto por la otredad, cercana o distante, y así, consecuentemente, nutrir una sólida integración entre tres niveles de la experiencia de la ciudadanía: individual, comunitario y societal (Dubet, Duru-Bellat, Véréttout, 2010).

Bibliografía

- Baker, D. P. & LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities, World Culture and the Future of Schooling*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2002). *Society under Siege*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein (1977)
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV, The structuring of pedagogic discourse*. New York: Routledge.
- Bethell, L. (1995). *The Cambridge History of Latin America Volume 6: 1930 to the present, Part 2: Politics and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boli J. & Thomas, G. (1999). *Constructing world culture: International non-government organizations since 1875*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Braslavsky, C. (2004). "Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social." Pp. 36-47 in *Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*, edited by L. Fumagalli and N. Madsen. Final Report of the International Seminar of IBE-UNESCO in Central America, 5-7 November 2003, San José, Costa Rica. Geneva: IBE-UNESCO, UNESCO Centro-América.
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. *Revista electrónica latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 43-57.
- Braslavsky, C.; Tedesco, J. C.; & Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Braslavsky, C; Dussel, I. & Scaliter, P. (eds.). (2001). *Los formadores de jóvenes en América latina desafíos, experiencias y propuestas* (Informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la oficina internacional de educación y la administración nacional de educación pública del Uruguay que se realizó del 31 de julio al 2 de agosto de 2000 en Maldonado, Uruguay). Uruguay: IBE UNESCO & Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay.
- Camp, R., Coleman, K. & Davis, C. (2004). The influence of party systems on citizens' perceptions of corruption and electoral response in Latin America. *Comparative Political Studies*, 37(6), 677-703.
- Castells, C. (2003). *¿Quién teme a Martha Nussbaum?*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2229562.pdf>
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. London: Oxford University Press.
- Chabbott, C. (1999). Development INGOs. In J. Boli & G. Thomas (Eds.), *Constructing world culture: International non-government organizations since 1875* (pp. 222-248). Palo Alto: Stanford University Press.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Cox, C. (2013). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar Latinoamericana. En: R. Mardones (ed.). *Fraternidad y Educación*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C. (2008). Cecilia Braslavsky y el currículo: Reflexiones sobre a travesía de toda una vida em búsqueda de una educación de calidad para todos. En: A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Cox, C. (2006a). Cecilia Braslavsky and the Curriculum: Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality Education for All. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 245-258). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Cox, C. (2006b). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista Profesorado*, 10, (1), 1-24.
- Cox, C. & Castillo, JC (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Cox, C., Lira, R. & Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares ysus orientaciones sobre historia, sociedad y Política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. In C. Cox & S. Schwartzman (Eds.), *Políticas educacionales y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile, Sao Paulo: Uqbar Editores, Elsevier.

- Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. V  r  tout (2010). *Les societ  s et leur   cole*. Paris: Seuil.
- ECLAC-OIJ (2007). *La juventud en iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: ECLAC-OIJ.
- Garretón, M. (2000). *Política y Sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.
- Garretón, M. (2003). *Incomplete Democracy: political democratization in Chile and Latin America*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Giannini, H. (2015). *Giannini público. Entrevistas, columnas, artículos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Granovetter, M. S. (1978). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology* 78(6), 1360-1380.
- Green, A. and Janmaat, J. G. (2011). *Regimes of social cohesion. Societies and the crisis of globalization*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Gysling, J. (2005). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (2da. ed., pp. 213- 252) Santiago, Chile: Universitaria.
- Hobsbawm, E. (1997). *La Era de la Revolución, 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. In: C. Cox & J.C. Castillo (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Lechner, F. & Boli, J. (2005). *World culture: Origins and consequences*. Malden: Blackwell.
- Lockyer, A., Crick, B. & Annette, J. (2003). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*. Aldershot, Hants, England Burlington, VT: Ashgate.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículo y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM.
- Meyer, J. (2008). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En: A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Meyer, J. (2006). World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 259-271). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Meyer, J., Kamens, D. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Meyer, J. & Ramirez, F. (2002). La institucionalizaci  n mundial de la educación. In J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC EGB)*. Buenos Aires: Autor.
Retrieved 4th of June, 2014 from:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal (PCBC)*. Buenos Aires: Autor.
Retrieved 2nd of July, 2014 from:
<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/> and also
<http://www.fnmeduccion.com.ar/Sisteduc/Polimocont/0pcbcindex.htm>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal Orientada (PCBO)*. Buenos Aires: Autor.
Retrieved 2nd of July, 2014 from:
<http://www.fnmeduccion.com.ar/Sisteduc/Polimocont/0pcbcindex.htm>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Formación   tica y Ciudadana. CICLO BÁSICO EDUCACIÓN SECUNDARIA 1   y 2   / 2   y 3   Años*. Buenos Aires: Autor.
Retrieved 5th May, 2014 from:
<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Lengua. CICLO BÁSICO EDUCACIÓN SECUNDARIA 1   y 2   / 2   y 3   Años*. Buenos Aires: Autor.
Retrieved 5th May, 2014 from:

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>

- Newton, K. y Norris, P. (2000). Confidence in political institutions: Faith, culture or performance?. In S. Pharr y R. Putnam (Eds.), *Disaffected democracies: What's troubling the trilateral countries* (pp. 52-73). Princeton: Princeton University Press.
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow: OECD Scenarios*. Retrieved from <http://www.nfer.ac.uk/emie/inc/fd.asp?user=&doc=randd-futures-schooling-for-tomorrow.pdf>
- Ottone, E. (2011). *CEPAL: un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo*.
- Popkewitz, T. (1980-Autum). Global Education as a Sloagn System. *Curriculum Inquiry*, 10, (3), 306-316.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- (2007). E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies* 20, 139-174.
- Ramírez, F. (2003). The global model and national legacies. In K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and worldculture theory* (pp. 239-255). New York: Palgrave Macmillan.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education* 60, 2-18.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2).
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & H. Halsey (Eds.), *Education, globalization & social change* (pp. 247-260). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rosanvallon, P. (2011). *Democratic Legitimacy*. USA: Princeton University Press.
- Rosanvallon, P. (2013). *The Society of Equals*. USA: Harvard University Press.
- Rose, P. (2003). From the Washington to the post-Washington consensus: The influence of international agendas on education policy and practice in Malawi. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 1-5.
- Rouquié, A. (2011). *A la sombra de las dictaduras. La democracia en América Latina*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Schlozman, K. L., S. Verba, H. E. Brady and N. Burns. 2012. "The intergenerational persistence of economic inequality." P. 177-198 in: *The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy*, edited by K. Schlozman, S. Verba and H. Brady. Princeton NJ: Princeton University
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2009). *Informe latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & B. Losito. (2011). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sklair, L. (2004). Sociology of the global system. In F. Lechner & J. Boli (Eds.), *The globalization reader* (pp. 70-76). Malden, MA: Blackwell.
- Spring, J. (1998). *Education and the rise of the global economy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spring, J. (2004). *How educational ideologies are shaping global society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Suárez, D. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education* 44(4), 485-503
- Sztajnszrajber, D. (2013). El cuidado del otro. Pero ¿quién es el otro?. In: Ministerio de Educación. Presidencia de la nación. *Segundas jornadas escuela, familias y comunidad para fortalecer el lazo entre las familias y la escuela*. Buenos Aires: De Autor.
- UNDP. (2004). *Democracy in Latin America. Towards a Citizens' Democracy*. Nueva York, Buenos Aires: UNDP.
- UNDP. (2009). *Indicators: Human development report 2009*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/>
- UNDP-OAS. (2010). *Our democracy in Latin América*. México: UNDP-OAS.
- Valenzuela, A. & Hartling, J. (1997). La democracia en América Latina desde 1930. In L. Bethell (Ed.), *Historia de América Latina. 12. Política y sociedad desde 1930*. Barcelona: Crítica.
- Westbury, I. (2008). Making Curricula. Why do States Make Curricula, and How?. In F. M. Connelly, M. He. & J. Phillion. *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. (pp. 45-65). Los Angeles: Sage Publications.
- Wilson, D. (2009). To Compare Is Human: Comparison as a Research Methodology. En: J. Zajda & V. Rust (eds.). *Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation* (pp. 61-72). USA: Springer.

Ziegler, S. (2008). *Los docentes y la política curricular argentina en los años '90*.
Retrieved 3rd 19th of September, 2014 from:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0738134.pdf>

ANEXO 1

Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica.	
<p><i>I. Principios - valores cívicos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Libertad 2. Equidad 3. Cohesión Social 4. Bien Común 5. Derechos Humanos 6. Justicia Social 7. Solidaridad 8. Igualdad 9. Diversidad 10. Tolerancia 11. Pluralismo 12. Democracia <p><i>II. Ciudadanos y participación democrática</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Derechos del ciudadano. 14. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano 15. Voto (derecho, deber, responsabilidad) 16. Representación –formas de representación 17. Deliberación 18. Negociación y logro de acuerdos 19. Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto de las minorías 20. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa 21. Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social 22. Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos) 23. Rendición de cuentas <p><i>III. Instituciones</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 24. Estado 25. Estado de Derecho 26. Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes)) 27. Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad 28. Gobierno nacional (federal) y regional (estados) 	<ol style="list-style-type: none"> 29. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad 30. Sistema judicial, sistema penal, policía 31. Fuerzas Armadas 32. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos 33. Elecciones, sistema electoral, participación electoral 34. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs 35. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado <p><i>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 36. Identidad nacional 37. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.) 38. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género 39. Discriminación, exclusión. 40. Patriotismo 41. Nacionalismo 42. Identidad latinoamericana 43. Cosmopolitismo <p><i>V. Convivencia y paz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 44. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado 45. Convivencia: Valor, objetivo, características 46. Resolución pacífica y negociada de conflictos 47. Competencias de la convivencia <p><i>VI. Contexto macro</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 48. La economía; el trabajo 49. Desarrollo sostenible; medio ambiente 50. Globalización

Fuente: Cox (2010), en base a IEA (2008) International and Citizenship Education Study Assessment Framework; Grupo Experto proyecto SREDECC (2008) Prueba Regional Latinoamericana de Competencias Ciudadanas; y los currículos escolares de primaria y secundaria de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana vigentes en 2009 (para Chile) y 2012 (resto países).