



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La educación ciudadana en Argentina y Australia.

**Un análisis comparativo sobre los diseños curriculares de formación
ciudadana de nivel secundario en Argentina y Australia.**

María Lucía Martínez Grigera

Legajo Nro 27126

Mentor: Dr. Jason Beech

Victoria, julio 2019

Índice	
Introducción	2
Planteamiento del problema	2
Objetivos de Investigación	5
Breve historización del sistema educativo y la formación ciudadana en Argentina y Australia	7
Argentina	8
Fundación del sistema educativo moderno	8
La educación en las últimas décadas	12
Australia	16
Fundación del sistema educativo moderno	16
La educación en las últimas décadas	20
Conclusión	23
Marco teórico	27
Aproximación al concepto de curriculum	27
Teorías tradicionales	28
Teorías críticas	31
Teorías pos críticas	34
Ampliación de los tipos de curriculum	35
Aproximación al concepto de ciudadanía	38
Modelos contemporáneos de ciudadanía	42
Conclusión	52
Análisis del diseño curricular Argentino	57
Descripción general de los diseños curriculares	57
Metodología	59
Descripción de las concepciones de la ciudadanía por categorías	62
Análisis temático	79
Conclusiones finales	86
Análisis del diseño curricular de Australia	92
Descripción general del diseño curricular	92
Descripción de las concepciones de la ciudadanía por categoría	94
Análisis temático	111
Conclusiones finales	116
Conclusiones finales	122
Bibliografía	129

Capítulo 1

Introducción

El objetivo de este estudio es entender y comparar las propuestas de educación de formación ciudadana en los diseños curriculares de nivel secundario de Argentina y Australia vigentes al 2019. Se trata de un análisis documental de la enseñanza de la educación ciudadana en alumnos de entre 12 y 15 años. En este primer capítulo presentaremos una introducción a la investigación. En primer lugar, problematizamos sobre el tema en el contexto mundial para luego transportarlo a los casos de estudio. Luego, detallaremos los objetivos de investigación que guiarán el estudio. Por último, explicaremos los capítulos que dividen esta tesina de grado.

Planteamiento del problema

En este trabajo nos guía el propósito de entender qué tipo de ciudadano desea formar el Estado. Nos interesa preguntarnos sobre los conocimientos y habilidades que el Estado desea enseñar a los estudiantes mediante el sistema formal de educación. Partimos de la premisa de que estos conocimientos y habilidades cívicas y civiles en los alumnos afectarán la convivencia en la sociedad. Hoy en día no sólo la cantidad de población mundial está en aumento, sino que su diversidad también crece exponencialmente y la interacción entre grupos diferentes también progresa. De esta manera, la pregunta que desencadenó nuestro análisis es: ¿cómo es posible que las personas, con características diversas, convivan en sociedades donde posiblemente no tengan muchas similitudes con otras personas y donde el contacto con estos probablemente sea seguido? En este contexto entra el rol de la tecnología que no sólo facilita que cada persona desarrolle una identidad propia y única, sino que también abre una posibilidad al intercambio entre diversas culturas en lo que se denomina comúnmente “realidad virtual”.

Estas variables sumadas nos hacen preguntarnos acerca de cómo harán los estados para que más personas, que provienen de diversos orígenes étnicos, culturales y religiosos, y con las que se relacionan indudablemente tanto en el espacio real como en el espacio virtual, logren convivir armoniosa y pacíficamente.

Una herramienta esencial que poseen los estados para la convivencia en países cada vez más diversos de su población es la formación de los ciudadanos. La educación formal ya es parte de este proceso de instrucción al funcionar como un orientador de prácticas para los estudiantes. A lo largo de toda la escolaridad, se le ofrece a los alumnos herramientas para poder vivir y desarrollarse en la sociedad.

De esta manera, *el fenómeno que se desea conocer es qué tipo de ciudadano desean formar los estados mediante la educación formal*. Es necesario aclarar que el sistema educativo formal ya de por sí es un instrumento de socialización que, como se dijo anteriormente, otorga herramientas que orientan a los estudiantes en la vida social. Nuestro foco estará puesto en la asignatura normalmente conocida como “Formación ciudadana”, para entender cómo los estados utilizan esta materia para formar a los ciudadanos.

Beech (2018) plantea que la formación ciudadana es la clave para la cohesión social, lo cual denomina como la capacidad de “convivir entre diferentes en una sociedad democrática” (Beech, 2018). Cox, Lira y Gazmuri (2009) entienden que la cohesión social es un elemento esencial para que puedan desarrollarse las competencias de los individuos, las características de las redes e instituciones que contribuyen a las relaciones sociales y para que se construyan representaciones comunes que integra simbólicamente una sociedad. De esta manera, los autores entienden que la formación ciudadana atiende a la cohesión social debido a que “distribuye socialmente competencias y disposiciones que facilitan o dificultan la cooperación; inculcan un imaginario y unos valores comunes en que el conjunto de los grupos, clases, etnias y territorios se reconocen y a los que confieren valor normativo, o bien, los desatienden y erosionan” (Cox, Lira y Gazmuri, 2009).

Ahora bien, la asignatura de formación ciudadana en todo sistema educativo formal se encuentra enmarcada en un currículum. Tal como sostienen Gvirtz y Palamidessi (1998), el contenido del currículum se construye como parte de un proceso de producción de objetos que la escuela debe transmitir. La construcción de estos contenidos es fijada por las autoridades que deciden qué porción de los conocimientos son relevantes y deben ser enseñados a los alumnos. Tal como argumenta Cox: “La pregunta por el currículo de la educación ciudadana tiene la riqueza de referirse a una definición explícita y pública de las opciones que una sociedad, a través de sus sistemas político y educativo, hace para educar

a la nueva generación para la vida en común y sus requerimientos morales y cognitivos.” (Cox, 2010, p.33).

Sin embargo, esta construcción está sujeta a cambios debido a las interpretaciones y transformaciones que puede hacer el docente en el aula mientras enseña. De esta manera, entendemos que hay una diferencia entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza. Debido a que lo que verdaderamente se enseña es difícil de saber y mucho más de sistematizar, en este trabajo de investigación nos abocaremos a analizar el currículum formal escrito.

La selección de estos contenidos tiene un fuerte sesgo cultural. Según Terigi (1999, p.97) “un currículum tiene que indicar, prescribir, fijar unas intenciones y, por lo tanto, limitar, marcar una decisión”. Es esencial reconocer que, debido a que la cultura es inabarcable, se debe hacer un recorte de la totalidad cultural y eso supone excluir ciertos elementos (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Los contenidos del currículum son porciones de la cultura que deben ser seleccionados, organizados (a partir de ciertas normas), disciplinados, normalizados y oficializados (ibid). Sin embargo, este proceso de construcción no es para nada neutral ni libre de conflictos. Los Estados- Nación sancionan los currículums en base a idearios. En materia de formación ciudadana, como veremos más adelante, los Estados pueden tener múltiples objetivos cuando seleccionan, organizan y legislan aquellos contenidos que deben ser enseñados. De esta manera, es parte de los objetivos de esta investigación preguntarse acerca de esa selección y organización en la asignatura de formación ciudadana.

Actualmente, nos encontramos en un contexto de grandes cambios socio políticos que dificultarían seriamente la decisión política de elegir qué tipo de ciudadano se desea alcanzar mediante el sistema educativo formal. Tedesco lo argumenta diciendo:

“Existe un consenso cada vez más extendido según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente pero, al mismo tiempo, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y cuál debe ser el alcance de su difusión.” (Tedesco, 1996:2).

Es decir que la escuela no sólo no está logrando formar satisfactoriamente a las futuras generaciones, sino que también hay una gran incertidumbre hacia el horizonte que deben

apuntar los Estados. No sólo en la actualidad los Estados se ven reducidos en su capacidad de interferencia en asuntos públicos, sino que a su vez los organismos supranacionales pretenden tener cada vez más influencia en asuntos nacionales. Sin embargo, a pesar de esto, aún es el Estado quien debe hacerse cargo de la educación y cumplir su promesa de formar a lo ciudadanos.

Siendo que cada Estado maneja su formación ciudadana de diferente manera, decidimos elegir dos países comparables como los son Argentina y Australia. La razón por la que se seleccionaron ambos países se debe a sus similitudes, que permiten hacer una comparación de casos coherente, y sus diferencias, que enriquecen la comprensión de cada caso. El desarrollo histórico de ambos países se analizará con mayor profundidad en el siguiente capítulo, donde expondremos con claridad las conexiones entre ambos países.

Creemos necesario aclarar que no es un propósito de esta investigación establecer una causalidad entre la formación ciudadana que se imparte en las escuelas y el tipo de sociedad que son, sino más bien abrir un momento de reflexión comparativo para poder ofrecer más conocimientos sobre estos dos países y sus propuestas curriculares. A continuación, expondremos los objetivos de esta investigación y luego procederemos a abordar el estado de la cuestión.

A partir del planteamiento del problema que expone el interés de nuestra investigación, definimos los siguientes objetivos de investigación.

Objetivos de Investigación

Generales

Describir qué tipo de ciudadano promueven los diseños curriculares de formación ciudadana de nivel medio de Argentina y Australia vigentes al 2019.

Específicos

Indagar acerca de la concepción de la ciudadanía presente en los diseños curriculares de

formación ciudadana de nivel medio de Argentina y Australia vigentes al 2019.

Describir los contenidos temáticos sobre educación ciudadana presentes en los diseños curriculares de formación ciudadana de nivel medio de Argentina y Australia vigentes al 2019.

Tal como resaltamos en este capítulo introductorio, el tema a investigar tiene gran relevancia tanto a nivel nacional como internacional. Procedemos a detallar cómo sigue la investigación. En el siguiente capítulo haremos un breve recorrido histórico por los sistemas educativos y la formación ciudadana de Argentina y Australia. Luego, a modo de marco teórico, introduciremos las principales teorías del currículum contemporáneas y los principales modelos de ciudadanía. Esto será retomado en los siguientes dos capítulos donde nos dedicaremos al análisis documental de los diseños curriculares de Argentina (NAP y CBC) y Australiano (ACARA). La metodología será descrita al inicio del capítulo 4. Por último, revisamos las conclusiones finales, retomando los aspectos principales de comparación entre ambos casos y exponiendo los principales descubrimientos del análisis.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 2

Breve historización del sistema educativo y la formación ciudadana en Argentina y Australia

En la siguiente sección nos dedicaremos a realizar una breve historización del sistema educativo y la formación ciudadana en Argentina y Australia. Puntualmente es nuestro objetivo aquí mostrar las discontinuidades en tal historia con un foco en la cohesión social y establecer puntos en común entre las historias de los países.

La pregunta de esta investigación toma como supuesto que la formación ciudadana en estos países favorece la cohesión social. Tal como argumentan Beech y Gvirtz (2014) la “escuela es un ámbito privilegiado para promover la cohesión social” (p. 3).

Tal como comentamos en el capítulo introductorio, la cohesión social es entendida como una fuerza o acción con la cual los individuos que pertenecen a una sociedad se mantienen unidos (Cox, 2007). Esta es una de las tareas que realiza el Estado y para poder hacerlo utiliza la educación. Los sistemas educativos deben instruir a los individuos competencias, características de las redes e instituciones para que construyan relaciones sociales y representaciones de lo que es común, que en fin, son lo que integran simbólicamente a la sociedad (Cox, 2008). De esta manera, la educación impacta directamente sobre la manera en que los ciudadanos dentro de una sociedad se relacionan, al interior de un grupo y con otros grupos. Puntualmente, debido a la importancia de la tarea de socialización y vivencia en comunidad, a lo largo de los años se ha ido fortaleciendo la asignatura de formación ciudadana, tanto en Argentina como en Australia como mostraremos en el siguiente capítulo.

La forma en la que se organizó este capítulo plantea primero exponer el caso argentino y luego el australiano. En ambos casos se parte de la historización desde la consolidación del sistema educativo moderno. La idea es ver cuál era el contexto social y político del momento y cómo se utilizó la educación para contribuir al proyecto de nación. Debido a que el capítulo se propone ver las discontinuidades históricas, luego de la primera historización se salta a los años 90', donde en ambos países se tomaron medidas que se propusieron reformar casi por completo el sistema educativo. Será nuestra tarea entonces entender cómo en ambos momentos históricos, en los dos países, se utilizó a la educación como

herramienta política para promover la cohesión social, dentro de un proyecto político más amplio.

Argentina

Fundación del sistema educativo moderno

Entre 1810 y 1880 la población era de aproximadamente menos de dos millones de habitantes, que se encontraban dispersos por el territorio, mal comunicados y casi sin educación. Aún el territorio argentino se encontraba o tomado por los caudillos, quienes tenían sus propios sistema de moneda y propias milicias; o en manos de los aborígenes. Se puede decir que se trataba de una sociedad rural, con un gran atraso económico, con un mercado interno poco desarrollado y poca mano de obra para crear una industria decente capaz de abastecer a la población (Gallo, 2013).

Antes de la llegada de los españoles a América por el siglo XV la vida cultural era intensa, aunque los europeos desestimaron su existencia (Puiggrós, 2003). Varios grupos guaraníes vivían en lo que hoy es Amazonas y se extendían hasta el Río de la Plata, habiendo sometido antes otros grupos. Los guaraníes, así como también otros pueblos originarios (los macatacos chaqueños, los tehuelches patagónicos, los tobas, etc.), evolucionaban al correr de su propia actividad educativa y de la invención o aportes de otros pueblos (ibid). En términos generales, la educación en los pueblos originarios no se establecía en instituciones educativas, sino que se realizaba de manera informal. Los españoles con su llegada se instalaron como los únicos con el derecho a educar, labor que se relacionaba directamente con la evangelización (ibid). De esta manera, los pueblos originarios debían aceptar ser educados por la cultura dominante y aceptar sus leyes, como condición para mantener sus derechos elementales (ibid).

Sin embargo, los españoles no sólo le sacaron a los pueblos originarios el derecho a educarse según sus propios valores y tradiciones. Tal como afirma Puiggrós: “el descubrimiento de América no produjo un “encuentro entre dos culturas” sino el mayor genocidio de la historia” (2003, p.26). Los americanos no sólo murieron por las armas de fuego europeas, sino que como consecuencia de la superexplotación en las minas,

encomiendas y plantaciones, del hambre, de las enfermedades que traían los europeos y del desorden en la ecología (ibid). De los pueblo originarios americanos no quedó ni su arte, ni axiología, ni costumbres. Aquellas etnias que sobrevivieron se debieron adaptar a la cultura hispánica. Sin embargo, a pesar de que algunos grupos se rindieron a la conquista, muchos grupos étnicos siguieron peleando y resistiendo durante cuatrocientos años (ibid). Finalmente cuatro siglos después, América Latina había sido despojada de sus riquezas, de población y de cultura, siendo reemplazada por las costumbres y leyes europeas. A su vez, para este siglo la doctrina cristiana predominaba y los españoles se lograron independizar de su tierra madre.

Para fines del siglo XIX, con la subida de Roca y el PAN al poder en 1880, se estaban preparando las bases para un nuevo sistema de gobierno federal (Duncan y Fogarty, 1984) y junto con ello un nuevo sistema educativo moderno. Este gobierno estuvo influenciado por las ideas de la Generación del 37' cuyo principal referente era Juan Bautista Alberdi. Puntualmente lo que propone este movimiento de intelectuales era construir una idea de Nación, en base a un relato de lo que fue el pasado. A su vez, querían otorgarle a la población un sentido homogéneo. Esto significaba terminar de fusionar a los caudillos y sus imperios al nuevo gobierno federal y a los pueblos originarios al territorio argentino. De hecho, gran parte del proyecto de Alberdi se vió reflejado en la Constitución de 1853. Tal como afirma Puiggrós (2003): "Planteaba que era posible transformar a la Argentina en una Nación moderna estableciendo el liberalismo económico y construyendo un Estado republicano; la inmigración noreuropea transformaría a la sociedad eliminando los restos indígenas e hispánicos; la libertad de industria, comercia, expresión y trabajo, la inviolabilidad de la propiedad (...)" (p.73). Tal como podemos ver en la cita se desea reconstruir la Argentina, venciendo todo rastro que pueda haber de "barbarie" y poniéndole gran foco a la potenciación productiva.

De esta manera, se argumentaba que si faltaba capital o mano de obra debía traerla de afuera; específicamente de Europa (Gallo, 2013). Principalmente, la Generación del 37' postulaba que el elemento clave para la prosperidad económica era traer al país una inmigración selectiva, refiriéndose a europeos del norte, que mejorarían sustancialmente los hábitos de trabajo de la población. En cuanto a la visión que Alberdi tenía sobre la educación, proponía utilizar la educación para producir mano de obra. Sostenía que la educación y la industrialización y comercio debían estar unidas, estando la educación subordinada a las últimas dos (Puiggrós, 2003).

A pesar de que durante mediados del siglo XIX arribaron inmigrantes europeos, fue recién en 1880 cuando sucedió la primera oleada masiva de inmigrantes. Aunque en principio se tuvo como objetivo atraer a la población nórdica con la venta de pasajes subsidiados y campañas de propaganda en las ciudades capitales del norte de Europa con el deliberado objetivo de atraer esta población (Cibotti, 2000), la mayor proporción de inmigrantes que vinieron eran de orígenes italianos y españoles. Estos inmigrantes del sur de Europa por lo general no tenían una gran formación. De hecho, gran parte de los inmigrantes eran analfabetos (Puiggrós, 2003). En total, entre 1860 y 1930, entraron más de 6 millones de inmigrantes al país que representaban el 75% de la población total (Dussel, 2001).

La interacción entre los inmigrantes y nativos no comenzó siendo pacífica. Dado que muchos inmigrantes tenían pensado volver a sus países natales, al llegar a la Argentina mantuvieron sus culturas y se agruparon con compatriotas. Sumado a factores sociales y económicos la sociedad argentina de fines del siglo XIX estaba fuertemente segmentada. Esto generó grandes conflictos en el ámbito público, lo cual claramente afectaba el ritmo productivo de la sociedad, y, consecuentemente, el proyecto de Nación que tenían pensado los dirigentes.

La educación fue una de las herramientas políticas para apoyar la integración de los inmigrantes y homogeneizar a la población (Aragón, 2008; Dussel, 2001; Encabo, 2008; Gvirtz y Beech, 2008; Puiggrós, 2003; Romero, 2004; Tedesco 2003). El gobierno quería y necesitaba que vengan los inmigrantes a poblar y trabajar, pero también necesitaban que adoptaran la identidad nacional argentina (Aragón, 2008). El sistema educativo moderno argentino iba a ser parte del proyecto del Estado para avanzar de un tipo de sociedad “tradicional” hacia una “moderna” (Gvirtz y Beech, 2008). Un sistema educativo moderno posibilitaría elevar la unidad cultural del territorio argentino, que se caracterizaba por las amplias diferencias regionales (Aragón, 2008). La instrucción pública era entendida como la mejor herramienta para homogeneizar: todos socializaban en el mismo suelo, sin importar el origen (Dussel, 2001). Así, los principios que estuvieron por detrás de la consolidación del sistema educativo moderno fueron los de uniformidad e inclusión (Aragón, 2008). Sin embargo, esta idea de inclusión trae consigo la idea de exclusión (Popkewitz, 1998 en Dussel, 2001). Esto se debe a que la nueva identidad argentina que pretendía ser inculcada en la escuela rechazaba particularismos y programas individuales liberales (Dussel, 2001). De esta manera, los inmigrantes debían abandonar su identidad pasada y abrazar la

nacional. Esto nos remite al modelo de ciudadanía comunitarista, que pone por encima la identidad de la comunidad que la del individuo, lo cual ampliaremos en el siguiente capítulo.

Para 1884 el Congreso de la Nación sancionó la Ley 1420 que establecía que la educación primaria debía ser común, laica, gratuita y obligatoria. Esta medida legal fue el primer paso para establecer el sistema educativo nacional (Aragón, 2008). Se buscaba garantizar una educación lo más abarcativa a la sociedad como fuera posible y que transmita el sentimiento patriótico: “La meta fijada para el mismo era inculcar los valores y conductas del mundo capitalista en expansión y del Estado-Nación en formación, es decir, formar al sujeto que el nuevo orden requería, borrando todo vestigio de las culturas consideradas «bárbaras»” (Alucin, 2018, p. 46). Una de las grandes características y funciones de esta ley fue pasarle el control de la educación al Estado. Si anteriormente la educación era optativa y estaba en gran medida en mano de la Iglesia, con esta sanción el Estado comenzó ejercer el monopolio legal de la educación primaria. La Iglesia luchó por su lugar pero finalmente el estatismo centralizador y laico triunfó: “la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control” (Puiggrós, 2003, p.87). Esto deriva en que a la sociedad civil se le restó voz y que la primaria fue privilegiada por sobre la secundaria para la educación de las masas.

A su vez, el monopolio del Estado sobre la provisión del servicio educativo para los alumnos también involucró el control sobre la formación docente. Su educación giraba entorno al modelo disciplinario (Gvirtz y Beech, 2008). Su objetivo no era sólo transmitir conocimientos, sino que también debían estar capacitados para transmitir ciertas normas, valores y principios que remitiera a la identidad nacional (ibid). De hecho, Aragón (2008) argumenta que la educación moral era de más importancia que la humanista.

De esta manera, para fines del siglo XIX la educación estaba en manos del Estado y al servicio de la población ya que tenía dos grandes objetivos: alfabetizar, siendo uno de los grandes problemas de la era; y homogeneizar bajo un mismo sentimiento nacional, que lograra cohesionar a la población entera. El tipo de formación que se impartía a los alumnos en relación a la ciudadanía, en sus orígenes tuvo un fin de alfabetización constitucional, con referencias en el derecho y las cuestiones institucionales (Insua, 2014). Tal como argumenta Suárez (2008), tradicionalmente, la educación era cívica (a diferencia de la educación ciudadana) y enfatizaba en los deberes, lealtad patriotismo y otras funciones

gubernamentales. De esta manera, se suponía que el buen ciudadano debía aprender las normas y comportamientos en la escuela (Dreeben 1968; Butts 1980; Brint et al. 2001 en Suárez, 2008). Más tarde las cuestiones constitucionales perdieron interés y se apuntó a la comprensión de las instituciones de la sociedad y de esta manera la asignatura de Civismo se relaciona con Sociología, Economía o Ciencias políticas, así como también se incluyeron contenidos de Geografía e Historia (Insua, 2014).

En este sentido, tal como argumentó Tedesco (1996) la historia de la educación occidental está íntimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación y de la democracia. El autor enfatiza la importancia que tuvo la educación para enseñar a la población las nociones de nación y democracia, que al fin y al cabo son construcciones sociales (ibid). De esta manera la educación era el instrumento principal para la integración política y, en particular, la formación ciudadana implica enseñar que la adhesión a la nación era el vínculo más importante que alguien podía tener, ya sea religioso, cultural o étnico (ibid). Es por esto que la formación ciudadana durante esta etapa de consolidación del Estado Nación en la Argentina se enfoca en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con el fin de aceptar las reglas de la disciplina social, a través de eso, general la tan deseada cohesión social (ibid). De esta manera, a pesar de que la institución educativa en sí ya era la encargada socializar, era la asignatura de formación ciudadana la que se encargaba específicamente de enseñar ese conjunto de códigos culturales.

San Andrés

La educación en las últimas décadas

Para 1980 la Argentina se estaba recuperando de la dictadura y sumado a eso, se empezaba a sumar a la ola “neoliberal” que estaba sucediendo a nivel mundial: “La educación, que había sido considerada tradicionalmente en la Argentina un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento de mercado que debía ser regulado por la ley de oferta y demanda” (Puiggrós, 2003). En 1983 el presidente Alfonsín tenía una gran preocupación por transmitir los valores democráticos en el sistema educativo con el fin de revertir el carácter autoritario que había reinado años anteriores (Dussel, 2001). De esta manera, se llevaron a cabo políticas educativas, de las cuales la más significativa para Dussel (2001) fue la realización del Congreso Pedagógico Nacional.

Puntualmente para democratizar la educación media se trabajó en tres grandes líneas: (1) la promoción de la inclusión; (2) se realizaron reformas curriculares que incorporan contenidos democráticos; y (3) se estimularon mecanismos de participación como los centros de estudiantes (Enrique, 2012). A pesar de que la inclusión no se logró por completo en esta década, sí se introdujo la materia de educación cívica que reemplazó la educación moral (ibid). A su vez, se deseaba promocionar la participación de los alumnos mediante lo que se denominó como “civismo responsable” y conceptos como pluralismo y multiculturalidad comenzaron a tener cada vez más predominio (ibid). De esta manera, a pesar de que en el contexto político predominaba una mentalidad ligada al liberalismo; en el sistema educativo había un interés por promocionar los valores del republicanismo. Sin embargo, tal como veremos más tarde en el análisis del capítulo 4, ambos tipos de mentalidades se fusionarán.

Más aún, para 1990 se comenzaron a consolidar ciertos cambios que ya venían gestándose (Romero, 2004) influenciados por la corriente neoliberal, predominante en el campo educativo global del momento (Puiggrós, 2003). Aquí es donde se empieza a pensar al Estado desde un paradigma de Estado “mínimo” (Dussel, 2001). En 1993 se legisla la Ley Federal de Educación que regulaba por primera vez todos los niveles y modalidades del sistema educativo como una unidad integral (Gvirtz y Beech, 2008). Esta reforma afectó a la estructura de los ciclos de enseñanza, la descentralización del sistema educativo y promovió la reformulación de los contenidos (Insua, 2014). La Ley se hizo “sobre la base de una crítica al centralismo y al autoritarismo del sistema educativo, se utilizó como argumento legitimador la autonomía de las escuelas, la participación de la sociedad civil y el federalismo. El resultado fue la descentralización del presupuesto, de la política salarial y de las instancias de definición curricular” (Alucin, 2018, p. 57). Puntualmente nos interesa la descentralización del diseño curricular. La idea era dejar en manos de las provincias la planificación, organización y administración de sus sistemas educativos, lo que incluía el currículum. Sin embargo, para garantizar que se dictarían los contenidos mínimos entre los estudiantes se crearon los Contenidos Básicos Comunes (CBC). En específico, el diseño curricular para la asignatura de Formación ciudadana se organizaba en torno a los ejes de: personas, valores y normas. De esta manera, se proponía orientar la formación entorno a la dignidad de la persona; la formación integral, asociado a una ética; y las responsabilidades individuales, asociadas en torno a la convivencia, sobre la base del respeto a la dignidad de las personas y el bien común (Dussel, 2001). Tal como opina Alucin: “podemos desprender de lo mencionado que en el horizonte de los objetivos pedagógicos elaborados a nivel

nacional no figuraba la intención de formar al ciudadano como sujeto político” (2018, p. 59). Según los autores entonces, la reforma tenía como idea de trasfondo educar a los sujetos no para que fueran ciudadanos con participación política, sino más bien para formar individuos como agentes del mercado (Cantero et al., 2006; Porro e Ippolito, 2004 en Alucin, 2018).

Tal como se señaló más arriba, el propósito de los CBC era que funcionaran como guía para el diseño curricular en las provincias. Sin embargo, cuando fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación se enviaron directamente a los docentes, sin pasar por las autoridades provinciales (Gvirtz y Beech, 2008). De esta manera, los docentes utilizaron estos lineamientos básicos como prescriptivos (ibid). Así, podemos afirmar que el propósito de fomentar la descentralización del poder mediante la autonomía de las provincias y las escuelas no estaba sucediendo por completo. A su vez, los CBC habían sido formulados por especialistas del área como biólogos para las asignaturas de biología, historiadores para las asignaturas de historia, etc. Esto generó que el vocabulario usado en los documentos fueran muy complejos y la bajada de los CBC al aula fuera poco realizable para los docentes.

Finalmente, en el 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional (LEN) donde el foco de las reformas estuvo en la educación media. El cambio más importante fue que comenzó a ser obligatoria ya que de trasfondo estaba el desafío de la inclusión socioeducativa (Alucin, 2018). A su vez, esta ley pone al Estado nuevamente como responsable de garantizar el acceso a la educación de todos los sectores sociales y a los sistemas provinciales los obliga a simplificar sus estructuras en una sola y común a las demás provincias (Gvirtz y Beech, 2008). En resumen, en el discurso político se podría caracterizar este período como un “retorno a lo público” asociado con mayor responsabilidad del Estado Nacional, donde se comprometía a garantizar mayor inclusión social y unificación nacional (Alucin, 2018).

En el marco de esta ley, el Consejo Federal de Educación aprobó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Más tarde, en el 2007 se publicaron los NAP para la asignatura de Formación Ética y Ciudadana. En términos generales, los NAP se concibieron como un instrumento para favorecer la cohesión social y la integración nacional en el marco de un sistema existente descentralizado con múltiples diseños curriculares jurisdiccionales (Insua, 2014). Específicamente, los NAP se pensaron como una herramienta que traducía los CBC. Si los

CBC estaban hechos por especialistas del área, los NAP son reescritos por los pedagogos, basándose en los CBC. La idea era a su vez reducir la cantidad de contenidos obligatorios para enfocarse en los que fueran definidos como prioritarios.

De los objetivos de la LEN que nos interesa para la presente investigación, el capítulo II de la ley resalta los siguientes:

“c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (...)

1) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.” (LEN, 2006: art. 11).

Interpretamos con estos objetivos que la identidad nacional sigue siendo un objetivo fundamental en la educación, pero con la aceptación de que esa identidad nacional no es la misma que la de fines del siglo XIX. Tal como explica Beech (2008) la identidad nacional como, normalmente la conocíamos, está siendo confrontada por los ‘valores universales’ y la ‘integración universal’. De esta manera el autor argumenta que los Estados dejan de lado la homogeneización de la sociedad en base a la nacionalidad, y está orientando su discurso hacia el respeto por la diversidad y las “particularidades locales” (Beech, 2008).

Con la sanción de la LEN se consolida una tendencia pluralista que venía gestándose desde las reformas de 1890. En esta reforma se comienza a introducir un idea pluralista donde no sólo se avalan y respetan las diversas opiniones, sino que se promueve el pensamiento autónomo. A su vez, en esta reforma se resignifica la idea de nación y se la comienza a considerar como un “principio de construcción de identidad” (Romero, 2004, p. 152). Esto significa que la Nación sirve de plataforma para construir la identidad de las personas, pero no es la única identidad de los ciudadanos.

Finalmente, en cuanto a la relación establecida en la asignatura de Formación ciudadana con el extranjero, o mejor dicho, con el “otro” es cada vez más confusa. En primer lugar, en cuanto a la relación con los países vecinos se establece una dualidad en la que por un lado se continúa sintiendo a estos países como una amenaza para la identidad patria; pero, por el otro, al querer resignificarlos desde nuestro lugar como latinoamericanos, valoramos a nuestros países limítrofes. En cuanto a la idea del nosotros/ otros, Romero (2004) distingue dos tendencias. En primer lugar, encuentra un esfuerzo por resistir la pérdida de identidad nacional. Él lo analiza desde los libros escolares, y encuentra esta resistencia cuando se habla de tolerar al diferente y la asimilación de la identidad nacional. Por el otro lado, la segunda tendencia habla de profundizar el discurso pluralista, argumentando que el conjunto articulado de identidades individuales constituyen a la nación. Por este lado entonces se legitima el “derecho a la identidad” y se consolida la democracia como el garante de una sociedad plural.

En conclusión, podemos interpretar que el tipo de instrucción que el Estado promovió en los dos momentos históricos tuvo como fin garantizar la cohesión social aunque con dos modelos muy diferentes. Por un lado, para fines del siglo XIX, cuando comenzó a consolidarse el sistema educativo moderno, vemos que la cohesión social se promovía en la educación mediante la identidad nacional. De esta manera, lo que se buscaba era despertar el sentimiento patrio común y promover una homogeneidad que terminara con la “barbarie” restante, refiriéndose por sobre todo a los sobrevivientes de los pueblos originarios. Por el otro lado, hoy en día, con el declive de los nacionalismos y las identidades múltiples es más difícil encontrar una sola descripción a lo que es “ser argentino”. En contraste, la identidad nacional deja de ser homogénea y “ser argentino” no es una identidad definida y fácil de distinguir, sino que es heterogénea y compuesta por múltiples factores, enfatizando el respeto por la diversidad en reemplazo de la anteriormente mentada homogeneidad. De esta manera es más desafiante para el Estado promover la integración social recurriendo solo a la identidad nacional y a su vez tener promover un ideal multicultural. En fin, lo que vemos hoy en día es un Estado que se respalda en valores ciudadanos más globales que pueden ser adoptado por los individuos, sin comprometer sus identidades individuales.

Australia

Fundación del sistema educativo moderno

Al igual que en el apartado anterior, aquí nos concentramos en realizar un breve recorrido por la historia del sistema educativo moderno australiano. Para ello abordaremos su contexto político, económico y social. La historización estará concentrada en los momentos más relevantes del sistema educativo, entendidos como los más significativos como herramienta política para promover cohesión social en base a un proyecto político.

El sistema educativo moderno australiano comenzó con la llegada de los británicos en 1788. Previo a este momento, no había sistematización de la educación en forma de institución. Los aborígenes que vivían en estas tierras tenían su educación pero era informal y se basaba en el aprendizaje del estilo de vida de sus comunidades. En todo Australia se estima que antes de la llegada de los británicos habían más de 300 tribus y existían alrededor de 170 lenguajes (Campbell & Sherington, 2007). Se trataba a su vez de civilizaciones sumamente espirituales y su vida social y actividades educativas giraban alrededor de tales temas. A su vez esta educación duraba toda la vida. Comenzaba desde niños con la instrucción básica y de más adultos continuaba aprendiendo en más detalles las ceremonias y rituales (Welch, 1988). Su aprendizaje era experiencial, basado en la imitación y en la prueba y error. La educación de estas civilizaciones fue subestimada con la llegada de los británicos, quienes promovieron con su arribo una educación basada en los sistemas educativos occidentales contemporáneos.

En 1788 los británicos llegaron al territorio australiano con el fin de asentarse. Australia comenzó siendo una colonia penal, ya que consideraban que no había más lugar en Gran Bretaña para criminales y porque debían mantener a esta población peligrosa lejos de la civilización (Campbell & Sherington, 2007). En total llegaron aproximadamente 50.000 convictos británicos a la nueva colonia. A su vez, otra razón por la que Gran Bretaña había decidido colonizar era porque Estados Unidos se había independizado de su mando y debían mantener su posición como potencia mundial. Es necesario aclarar que no todo el territorio australiano fue gobernado de la misma manera. Mientras que las colonias del este eran gobernadas por el mando británico; las colonias del oeste empezaron como una empresa libre (Swartz, 2018). La realidad en este lado del territorio era diferente ya que

desde comienzos el gobierno británico no iba a promocionar inmigración ni mandar convictos. Aquí la cantidad de población británica y aborígen era casi la misma, y el trato entre estas dos civilizaciones era mucho más pacífica en relación al territorio oriental (ibid).

El gobierno británico pretendía hacer de esta nueva colonia una extensión de su territorio (Campbell & Sherington, 2007). Dentro de este proyecto de nación los aborígenes no entraban ya que eran considerados como inferiores. A pesar de que había diferencias a lo largo del territorio acerca de cómo tratar a los aborígenes, un hecho era que los británicos consideraban a las civilizaciones originarias como inferiores y por eso debían hacer algo. Welch (1988) expone cuatro ideologías predominantes en los británicos que validaba la explotación de los aborígenes. En primer lugar, consideraban que como esta población no tenía instituciones, ni sistemas de organización sociales más complejos, entonces no tenían un título verdadero sobre la tierra. Esto lo relacionaban con las teorías de Locke, lo cual les validaba echar estas civilizaciones originarias y quedárselas. La segunda teoría argumenta que según la teoría evolutiva de Darwin, en específico la teoría de la selección natural, la raza blanca es superior porque se supo adaptar al sistema económico liberal actual, y los aborígenes no. En tercer lugar, la ideología cristiana también legitimaba la explotación porque ellos tenían el arrogante supuesto de que eran superiores espiritualmente, lo que les permitía coartar su cultura aborígen. Finalmente, la última ideología era el colonialismo interno. Esto incluye subordinación y continua dominación de un grupo sobre otro que antes era libre. Justamente, va a ser la educación un instrumento de colonialismo interno (Welch, 1988). Esto es porque con la educación se puede lograr que los alumnos británicos perpetúen su sentimiento de superioridad; y los estudiantes aborígenes acepten su inferioridad de estatus, poder y estado (ibid).

La educación de los aborígenes en este período se dedicaba a inducirlos en la cristiandad, inculcándoles la “moralidad del hombre blanco” (Welch, 1988). Siendo que consideraban a los aborígenes como una amenaza para la cohesión social, era misión de los británicos asimilarlos a la cultura colonial. El proceso de civilización para los aborígenes y el proceso de cristianización estaban muy unidos, ya que ambos pretendían acabar con su cultura de origen. La educación normalmente implicaba la promoción de los valores e instituciones de la burguesía blanca, que se consideraba iba a elevar a los aborígenes de un estado salvaje a uno casi humano (ibid). A su vez, mientras que para los alumnos blancos la educación podía consistir en simple literatura y números, para los aborígenes este mismo contenido tenía por detrás un currículum oculto. Este se componía por elementos del cristianismo y el

capitalismo que atravesaba todas las materias (ibid). Además, para asegurarse de la desaparición de la cultura aborígen, se quitaban a los niños de esta cultura. En muchos casos, los británicos robaban a los hijos de los aborígenes y se los entregaban a familias británicas para que los adoptaran y los criaran con la cultura anglosajona (Campbell & Sherington, 2007). En otros casos, las familias aborígenes accedían a que sus hijos se fueran a estudiar lejos de sus tierras con la posibilidad de que las familias pudieran ir a visitarlos. Sin embargo, las familias no previeron que no contaban ni con los recursos económicos, ni con la información suficiente para mantener el contacto con sus hijos, por lo que al final estos niños terminan desprendiéndose de sus familias (Campbell & Sherington, 2007). Esta práctica se realizó entre el siglo XIX y XX; y hasta 1940 en el Oeste australiano se seguía considerando que los hijos debían ser sacados del seno de sus familias porque, según la creencia cristiana, los padres tenían el diablo en sus almas y se corría el riesgo de que sea transmitido a los niños (Welch, 1988).

Un gran hito aconteció a mitad del siglo XIX que cambió el estatus de la colonia. En 1852 se descubrieron yacimientos de oro en el Estado de Victoria lo cual trajo gran prosperidad económica para la colonia. El Estado británico incentivó el arribo de inmigrantes mediante políticas para que minaran las tierras y la población aumentó casi medio millón. Principalmente arribaron americanos, alemanes y chinos (Saporiti, 2013). Luego de que el boom de la minería terminara, muchos de los inmigrantes que habían venido con la visión de volverse a sus países natales, en su lugar compraron tierras para cultivar y se asentaron. La aceptación de esta nueva población a la ya establecida británica no tuvo demasiados enfrentamientos y el proceso de asimilación de los nuevos a la cultura colonial fue pasiva y rápida (Campbell & Sherington, 2007), excepto por los inmigrantes asiáticos.

El gobierno colonial sí tenía problemas con la población china, ya que no eran europeos ni descendientes de ellos. Es por este desprecio y sentimiento de superioridad que en 1887 el gobierno colonial impuso una restricción a la inmigración de población china. Era tal el deseo por mantener una identidad nacional británica o por lo menos europea, que era inconcebible que otras poblaciones arruinaran tal proyecto. En esta línea, en 1890 la restricción se elevó y se prohibió también la entrada a inmigrantes que no fueran de Europa no occidental. Finalmente, se tomaron medidas aún más extremas cuando en 1901 el parlamento federal firmó la Ley de restricción a la inmigración, que fue la piedra fundamental a la llamada White Australia Policy. Esta permitía discriminar y prohibir la entrada de quien no cumpliera con los parámetros étnicos y culturales requeridos. Durante

las primeras décadas del siglo XX, ingresaron a la colonia alrededor de 180 mil inmigrantes, sobre todo británicos, y subsidiados por el mismo gobierno (Campbell & Sherington, 2007).

Con el descubrimiento de oro la colonia australiana evolucionó económicamente, así como también en la organización de su educación pública (Campbell & Sherington, 2007). Con mayor prosperidad económica y una promesa de crecimiento, el gobierno británico llevó docentes más capacitados y se comenzó a mejorar el sistema educativo, inspirándose en el sistema educativo británico y norteamericano (Campbell & Sherington, 2007).

La educación en las últimas décadas

A partir de la década 1990 el sistema educativo australiano comenzó a transitar una oleada de cambios que continúan en la actualidad. Sin embargo, para que esto sucediera pasaron ciertos eventos a lo largo del siglo XX.

En primer lugar, Australia dejó de ser una colonia oficialmente en 1942 cuando fue aprobado el Estatuto de Westminster. A pesar de que en 1901 había nacido la Confederación de Australia que unifica a las naciones del territorio y las organizaba federalmente, el territorio continuaba siendo británico. En segundo lugar, para 1950 ocurre la segunda oleada inmigratoria. Luego de la segunda guerra mundial gran parte de la población masculina australiana había fallecido y Australia corría el riesgo de ser invadida por Japón, además de que carecían de mano de obra para recuperar la industria nacional. Ante este temor, se pone en marcha un programa de inmigración para aumentar la población. A pesar de que este programa establecía que quienes ingresaban al país debían cumplir con los requisitos de la White Policy, durante la década de 1960 las restricciones no sólo empezaron a ser dejadas de lado, sino que la población que entraba estaba poco dispuesta a dejar de lado su bagaje cultural. Se trataba de una población asiática que huía de las guerras civiles en sus países y en muchos casos contaba con formación profesional. Finalmente, con el desuso de la ley de restricción a los inmigrantes, para 1970 se reconocía cada vez más en los currículums oficiales al multiculturalismo como un aspecto que tenía que ser promovido en la población.

De esta manera, si en el período de formación del sistema escolar lo que predominaba en la formación de los estudiantes era la identidad británica, para 1990 lo que va a empezar a

buscar promover la educación es la multiculturalidad y la diversidad. Uno de los informes más importantes que marcó un antes y un después en la historia del multiculturalismo en Australia fue el Reporte Galbally (1978). En primer lugar ofrecía datos exactos sobre la diversidad: afirmaba que el patrón de inmigración estaba cambiando, ya que la cantidad de inmigración británica estaba disminuyendo mientras que la cantidad de refugiados e inmigrantes del Medio Este y Asia aumentaba (Lynch, 1983). Otro dato significativo era que el 20% de la población que vivía en Australia había nacido en otro país. Finalmente, el reporte fue esencial por haber definido por primera vez la palabra multiculturalidad:

“‘ideal’ society where groups would coexist harmoniously, free to maintain many of their distinctive religious, linguistic or social customs, equal in their access to resources and services, civil rights and political power, and sharing with the rest of society particular concerns and values which have national significance: or diversity and interaction through sharing”
(Commonwealth Education Portfolio, 1979 en Lynch, 1983).

Al ser Australia un país federal, al igual que la Argentina, los seis estados y territorios tienen responsabilidad sobre la educación. El sistema educativo australiano siempre se caracterizó por una gran fragmentación interestatal e interterritorial, principalmente debido a la gran autonomía de los estados y territorios para legislar y administrar la educación (Lykins y Heyneman, 2008). Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas el rol del gobierno federal en las escuelas ha ido en aumento (Lykins y Heyneman, 2008; Caldwell, 2014, Capano, 2014). Caldwell (2014) ubica este aumento de poder desde el Reporte Karmel en 1973, donde se recomendaban políticas de desarrollo, las cuales los estados por sí solos no podían lograr sin ayuda financiera del estado federal. La colaboración monetaria del gobierno federal empezó en primer lugar en la década de 1950, debido al desgaste luego de la guerra, para ayudar en el desbalance fiscal entre los estados. Actualmente, el ministerio federal de educación en Australia ha expandido su rol activo. Su forma de gobernar es denominado “command & control” ya que los estados deben adherir a sus términos y condiciones para poder recibir financiamiento, lo cual es paradójico ya que el estado federal constantemente hace alusión a la existencia y necesidad autonomía por parte de los estados y, específicamente, por parte de las escuelas (Caldwell, 2014).

Moviéndonos a la cuestión de la formación ciudadana en esta segunda etapa, sabemos que la asignatura de formación ciudadana, llamada Civics and Citizenship Education (CCE) no

siempre estuvo presente en el proyecto político (CEG 1994; Print 1999, 2008 en Print, Peterson,& Tudball, 2016). Sin embargo, para 1980 se comenzó a darle importancia a la asignatura por verle un potencial para formar a la población entorno a los conocimientos democráticos. Siendo que la población australiana estaba tendiendo hacia la multiculturalidad indefectiblemente, desde el Estado se comenzaron a tomar medidas para promover la cohesión social desde los valores democráticos, ya que son los que facilitan la convivencia en sociedad. Esta formación en democracia a su vez era necesaria ya que gran parte de la población inmigrante asiática venía de países no democráticos o cuasi-democráticos (Campbell & Sherington, 2007).

A partir de la década de 1980 Print, Peterson,& Tudball (2016) distinguen cuatro períodos en la historia de la CCE. En primer lugar, entre 1989 y 1996 se da un período que denomina “el desafío” ya que hasta ese momento, como dijimos, la educación cívica había sido dejada de lado y quería volver a ser puesta en marcha. Hasta ese entonces la formación ciudadana se basaba en el estudio de instituciones gubernamentales y proceso políticos, con un rol central en los libros de texto, que eran de índole conservativos (Print, 2008 en Print, Peterson,& Tudball, 2016). Durante esta etapa fue importante el trabajo que se hizo para diagnosticar la situación para saber con qué tantos conocimientos cívicos contaba la ciudadanía joven. Uno de los reportes más importantes fue en 1994 el Reporte *Whereas the People... Civics and Citizenship Education in Australia* que detectó un gran déficit cívico. Entre otros reportes entonces, le abrieron el lugar a la siguiente etapa.

En segundo lugar, durante 1997 y 2003 se llevó a cabo un programa nacional denominado *Discovering Democracy*. Este período es caracterizado como los días felices de la CCE ya que se contaba tanto con recursos, como con el apoyo del gobierno federal, sobre todo financiero y había un incremental interés académico y de los círculos educativos en la materia (Print, Peterson,& Tudball, 2016). El principal objetivo de este programa fue el de construir estudiantes australianos que entendieran y participaran en la democracia mediante la provisión de recursos del currículum y un soporte directo a las escuelas y los docentes. Principalmente se pretendía promover la participación cívica, ciudadana y política entre la juventud. Para este proyecto se asignaron grandes sumas de dinero federal, que posibilitaron la llegada de recursos y material curricular a todas las escuelas australianas. Sin embargo, el problema fundamental de este programa es que, al no estar legitimado en una política federal, la implementación del programa en las escuelas y por los docentes dependía por sobre todo de la voluntad de estas. De esta manera, el resultado fue una

variación en la implementación del programa entre las escuelas. Luego del 2003, los fondos para el financiamiento del programa se cortaron y junto con ello la implementación del mismo.

Esto abrió una especie de intersticio que dió principio al siguiente período entre 2004 y 2009. Fue una etapa de transición donde se esperó el siguiente cambio. Los principales hechos en este tiempo fueron dos. En 2008 se escribió la *Melbourne Declaration*, el cual denota un consenso gubernamental entre los diferentes niveles de gobierno en los objetivos generales de la educación australiana para producir ciudadanos activos e informados. Como consecuencia de esta declaración, en 2008/09 se firmó un acuerdo interestatal para hacer un currículum nacional denominado *Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA)*. Este iba a tener tres etapas de elaboración, siendo en la última donde se realizaría el documento curricular nacional de CCE.

De esta manera, del 2010 al 2015 (que es hasta cuando escribe el autor) se abre la última etapa donde se legisla el documento final de CCE en 2015, con el fin principal de hacerlo llegar a todas las escuelas. Esto supone un desafío ya que múltiples estados, como el estado de New Wales y Victoria estuvieron haciendo sus propias reformas de currículum entorno a la materia; lo cual significa que la implementación del currículum nacional no será sin desafíos a nivel estatal para su implementación.

Brett (2013) analiza el rol de la asignatura CCE en el currículum en general y resalta la marginalidad de la materia, como así también la importancia de esta para instruir a los jóvenes acerca del lugar de su identidad. Por otro lado, el autor hace referencia al enfoque multidimensional que tiene el currículum del ciudadano y la influencia que tiene en lo local, estatal, nacional, regional y global. A su vez, también se resalta la enorme influencia global que tiene este currículum y que es una representación internacional de buenas prácticas en este área, inspirado en las organizaciones internacionales como la Unión Europea (Eurydice, 2004 en Brett, 2013). Tal como también sostiene Print (2012), Brett sostiene que a pesar de que el currículum australiano en CCE tiene muchas fallas y aún tiene mucho por mejorar, aún se considera a Australia como uno de los países líderes en el desarrollo de la asignatura CCE, tanto en término de políticas educativas, investigación y desarrollo del currículum (2013).

Conclusión

A lo largo de este capítulo pudimos caracterizar brevemente la historia de los sistemas educativos argentinos y australianos y de los modos en que abordaron la formación ciudadana.

En primer lugar notamos que ambos países provienen de una cultura colonial europea, la cual tuvo similar desprecio por la cultural originaria. Es necesario aclarar anteriormente que hay una diferencia en tiempo ya que el territorio argentino fue colonizado en el siglo XV y el territorio australiano en el siglo XVIII. De esta manera, mientras que el Argentina se estaba independizando y formando como Estado Nación en 1810; Australia estaba siendo colonizada en 1788. De todos modos queremos remarcar aquí que más allá de su pasado colonial, lo que nos interesa es el trato que tuvieron los europeos hacia los aborígenes en ambos contextos. Tanto en suelo argentino como en suelo australiano el trato hacia los pueblos autóctonos fue despiadado. La razón para dicha discriminación era la misma: se los consideraba como inferiores a los europeos. Esto justificó desde el desprecio a su cultura y costumbres, el despojo de sus tierras y el genocidio. Principalmente en lo que hoy es la Argentina se intentaba dominar a los pueblos originarios para luego usarlos como mano de obra. A pesar de que muchas de las etnias se resistieron, al cabo de cuatrocientos años ya casi no quedaban restos de lucha. Por su parte, en suelos australianos lo que sucedía era que el foco estaba en que los aborígenes asimilaban la cultura británica. Para ello, se sacaba a los niños del seno de sus familias y se los encargaban a familias anglosajonas para que les enseñaran la identidad británica.

Más aún, junto con el desprecio a su cultura y costumbres, también se rechazó la educación que tenían estos pueblos originarios. En la Argentina los pueblos americanos tenían una educación informal en la cual se encargaban de transmitir su cultura y ritos. Por lo general estaba a cargo de los ancianos de la comunidad y era por sobre todo informal. Por el otro lado, en Australia los más de 300 pueblos diferentes tenían su propia educación que por sobre todo les enseñaba a los recién llegados a sobrevivir y convivir en la comunidad. Al ser por lo general sociedades muy espirituales mucha de su educación estaba ligada a cuestiones vinculadas con lo espiritual más que en cuestiones pragmáticas. Con la llegada de los españoles a territorio argentino y de británicos a territorio australiano la educación fue usada para evangelizar a la población autóctona. El objetivo con esto era lograr que las

etnias originarias se despojaron de sus creencias anteriores y adoptaron el cristianismo como su nueva creencia.

De esta manera, ambos países comparten un pasado colonial en donde en ambos casos hubo un gran desprecio hacia las civilizaciones existentes en los territorios colonizados. No solo hubo desprecio cultural, sino que incluso hubieron grandes matanzas. Aquellos que sobrevivieron debieron adaptarse a las leyes coloniales, lo que incluía adquirir la doctrina religiosa cristiana y la cultura europea.

Otro gran grupo social que tuvo influencia en la historia de ambos países fue el de los inmigrantes. Tal como vimos a lo largo del capítulo, las grandes oleadas inmigratorias tuvieron gran influencia en la conformación de ambos países tanto en términos políticos, económicos y sociales. Una similitud compartida entre ambos países es que se deseaba, por sobre todo en el siglo XIX que entrara población europea, especialmente del norte de Europa en Argentina y especialmente británicos en la colonia australiana. A su vez, otra similitud fue que desde un primer instante la inmigración tenía fines productivos: en Argentina se promovió la inmigración para que trajeran sus conocimientos en la industria y la agronomía y llevaran a la Argentina a la modernidad; mientras que en Australia se pretendía que vinieran inmigrantes para explotar las minas de oro. Sin embargo, la mayor diferencia que encontramos entre ambos países es que mientras que Argentina aceptó la entrada de una población inmigrante que no era la que buscaba (españoles e italianos por sobre todo), la colonia australiana rechazó por completo cuando parte de la inmigración entrante era de origen asiático (chinos). De esta manera, Argentina hizo lo posible por incorporar a los inmigrantes a su sistema productivo y tomar medidas para borrar su pasado y homogeneizar entorno a un mismo sentido nacional. En este sentido la educación tendrá un gran valor instrumental. Por su parte, en la colonia británica aquellos no británicos eran despreciados, principalmente los no europeos. La discriminación llegó a tal nivel que se creó la White Australia Policy que prohibía la entrada de quien no fuera británico a la colonia. Sin embargo, con la despoblación luego de la segunda guerra mundial esta ley se fue flexibilizando hasta dejar de usarse.

Cómo ya dijimos para el siglo XIX el panorama en términos coloniales eran distintos para Australia y Argentina. Sin embargo, en ambos casos había una fuerte búsqueda por que la población adquiriera una cierta identidad en relación a un cierto proyecto de Nación. De esta manera, en la Argentina tenía un proyecto nación que apuntaba hacia el progreso de los

grandes países modernos. Deseaban ser como los países avanzados de Europa. Por su parte, la colonia de Australia pertenece al proyecto de nación británico que incluía hacer de ese territorio una extensión de su propia superficie. Así es como desde Gran Bretaña había un fuerte mandato de seguir la identidad británica. En ambos casos como podemos ver había una ambición por generar un sentido de homogeneidad en torno a una identidad nacional. Es en Argentina donde vemos específicamente como este proyecto de Nación necesita de la educación como instrumento para socializar y establecer la nación como la identidad única y más importante que un ciudadano pueda tener. Es principalmente a fines del siglo XIX donde vemos este gran rol normalizador de la educación para llevar a su población a un puerto donde reinen los mismos códigos y haya prosperidad económica. Deseaban que los inmigrantes se despojen de su cultura de origen y adquirieron la nueva identidad nacional, lo cual la educación tuvo gran protagonismo. Por su parte, la educación en la colonia británica también tenía el fin de homogeneizar pero no entorno a una nueva identidad, sino en la identidad británica. Aquellos descendientes de anglosajones eran fácil de educar pero el desafío verdadero era con los aborígenes y los inmigrantes no británicos.

Finalmente, este discurso de homogeneización se veía casi por terminado a fines del siglo XX. Tras grandes oleadas liberales y junto con el reconocimiento de que las sociedades multiculturales son un hecho positivo, el discurso político dejó de orientarse hacia la asimilación de una única identidad, sino hacia la promoción de la diversidad. Junto con esto comenzaron a surgir nuevos conceptos como pluralismo, aceptación/ tolerancia y multiculturalidad. Dentro de este gran movimiento, tanto Argentina como Australia, así como un gran conjunto de países a nivel global, establecen el discurso de la diversidad en sus currículums y redireccionan su foco hacia la multiculturalidad como el horizonte a perseguir. El sistema de gobierno democrático en estos tiempos - agitado al respeto por la diversidad - es visto como el garante para una sociedad plural ya que promete que cada uno tiene libertad mientras se adscribe a los valores democráticos. Reflejado en la Argentina, se ve que los NAP en particular dejan de ver la identidad nacional como la única identidad. Por su parte, desde Australia se comienza a darle importancia a la construcción de una sociedad multicultural, con bases en la educación, lo que se termina de consolidar con la escritura de los ACARA.

Para concluir, vemos que hoy en día la formación ciudadana ya no se asocia a la idea de nación como sí se hacía con la consolidación de los Estados-Nación en el siglo XIX. Ahora más bien se busca que la educación y, específicamente la formación ciudadana, abra sus

fronteras geográficas y enseña a socializar con la humanidad entera. De esta manera, la tendencia es cada vez más hacia una ciudadanía del mundo, donde hay valores troncales compartidos por todos, que suelen ser democráticos, pero más allá de eso, se promueve la libertad desde los mismos estados para que construir la propia identidad, donde la identidad nacional es solo una parte del rompecabezas.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 3

Marco teórico

Aproximación al concepto de curriculum

Tal como argumenta Amantea et al. (2004) las teorías son reflejos de la realidad que nos ayudan a entender la visión que tiene sobre la sociedad y la educación. En la presente sección nos propondremos hacer un recorrido por las principales teorías del currículum contemporáneas. El estudio parte de las teorías del siglo XX, ya que fue a principios de este cuando se comenzaron a dar varias condiciones sociales y económicas, como la institucionalización de la educación de masas, que dió origen al campo de los estudios del currículum (Da Silva, 2001).

El capítulo está dividido en tres partes. En una primera instancia abordaremos las concepciones del currículum. Para ello dividimos el estudio según las corrientes teóricas contemporáneas del currículum. En primer lugar se abordarán los autores de las teorías tradicionales, para lo cual estudiamos cuatro autores referentes: F. Bobbit, R. Tyler, J. Dewey y L. Stenhouse. Luego nos aproximamos a las teorías críticas y para ello estudiamos nueve académicos del tema: L. Althusser, P. Bourdieu, J. C. Passeron, S. Bowles, H. Gintis, M. Apple, P. Freire, Young y P. Jackson. Por último nos focalizamos en las teorías pos crítica es para lo cual estudiamos sobre la multiculturalidad, el género y la etnia. A su vez, al final de esta primera sección hacemos una breve ampliación sobre los tipos de currículums: explícito, nulo y oculto (Eisner, 1998).

En la segunda instancia, nos aproximamos al concepto de ciudadanía. Para ello realizamos una breve historización. Comenzamos la historización desde la concepción romana y griega de ciudadanía; luego vemos la denominación de ciudadanía en tiempos de revoluciones por el siglo XVIII; y finalmente estudiamos la concepción del tema del autor T. H. Marshall. en el siglo XX que relaciona a la ciudadanía con el Estado de Bienestar. Hasta aquí se hará el recorrido histórico debido a que el principal foco está en la visión moderna del concepto, para lo cual presentaremos el modelo de ciudadanía según la concepción liberal, el modelo comunitarista y el modelo republicano.

En la última instancia se presenta la relación entre concepciones de ciudadanía estudiadas y las matriz de análisis temática desarrollada por Cox (2010) para analizar textos curriculares sobre la formación ciudadana; la cual servirá como marco para el análisis documental en los siguientes dos capítulos.

Teorías tradicionales

Las teorías curriculares siempre se preguntaron por el “¿qué?” de la educación, refiriéndose al contenido: “¿qué debe ser enseñado?” La respuesta a este interrogante variará según qué tipo de persona se tiene enfrente, según el tipo de conocimiento que se desea transmitir y según el tipo de didáctica más conveniente. Esta pregunta a su vez se relaciona con qué tipo de persona se desea formar luego del proceso de aprendizaje.

Durante gran parte de la historia de la escolaridad, la educación formal no estaba destinada a toda la sociedad. A su vez, la formación de los estudiantes se basaba en el currículum clásico, humanista, heredero del currículum de las “artes liberales” (Da Silva, 2001). De esta manera, el “qué” se refería a las grandes obras literarias y artísticas de la herencia griega y latina. El objetivo de esta formación era que los estudiantes, tras leer estas piezas de la humanidad, pudieran reconocer cuales eran los grandes ideales humanos para luego apropiárselos en su propia práctica. Sin embargo, con la escolarización de las masas a comienzos del siglo XX se comienzan a replantear los objetivos de la educación, principalmente porque se debía responder a las nuevas demandas de la sociedad. Así comienzan a hacerse nuevas preguntas y replantearse si la educación debía formar académicos con formación humanista o trabajadores con habilidades generales y básicas como leer, escribir y contar. Como estas se hicieron más preguntas y finalmente la educación y con él, el currículum cambió.

El iniciador del cambio fue el americano F. Bobbit, que en 1914 publicó *How to make a curriculum* y en 1918 escribió *The curriculum*. Estos modelos clásicos parten de su modelo tecnocrático denominado como “pedagogía tecnicista” o “eficientista”. Su teoría se funda en la idea de trasladar la lógica de las fábricas a las escuelas (Kemmis, 1993; Da Silva, 2001; Gvirtz y Palamidessi, 2010). Según su teoría, el currículum se trata de una cuestión más organizativa y mecánica: se debían establecer los objetivos, la secuencia de

comportamientos para alcanzarlos y un método evaluativo para garantizarse el resultado. Así, la educación se trataba más de una cuestión de encontrar patrones. Por su parte, el docente aparece como un mecánico que sabe cómo implementar las técnicas más eficientes para cumplir con los objetivos. En este sentido, Bobbit prometía que la educación podía ser tratada como una ciencia y podía ser eficiente. Los continuadores principales de su corriente fueron J. Johnson, R. Mager y R. Gagné.

Otro modelo tecnocrático es el de R. Tyler, aunque se diferencia del anterior en que su visión tiene un enfoque integral. Mientras que Bobbit ubica al currículum desde una cuestión más técnica, Tyler plantea su teoría entorno a la idea de organización y desarrollo. En 1949 escribió *Basic Principles of Curriculum* donde expone un “método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución” (Tyler, 1986, p.2). Su objetivo era hacer del currículum algo más que un simple prescriptor de objetivos y otorgar herramientas para evaluarlo desde una mirada funcional. Para esto plantea preguntas que posibilitan esquematizar el pensamiento hacia un sistema de planeamiento integrado para diseñar el currículum en torno a cinco cuestiones: (1) el estudio de las fuentes que orientan la acción pedagógica: el sujeto de la educación, la vida exterior y el contenido de las asignaturas; (2) la selección de objetivos; (3) la selección de experiencias; (4) la organización de experiencias; y (5) la evaluación (Tyler, 1986). Acá también se tiene una visión eficientista para alcanzar los objetivos, pero desde una mirada más abarcativa sobre los sujetos y contexto de enseñanza. En resumen, su planteo consiste en preguntarse cuáles son los objetivos que debe alcanzar la escuela y que estén descritos con total claridad. De esta manera, el objetivo podrá ser plasmado en la práctica y comprobado con la evaluación. En su misma corriente estará el modelo de H. Taba (*Curriculum Development*, 1962) que entiende también el currículum como una secuencia de decisiones ordenadas.

Estas corrientes fueron fuertemente criticadas por su visión conductista de la educación. Principalmente se las criticó por intentar ordenar la compleja realidad educativa como si fuera simple, secuenciable y ordenable. Su visión simplificada sobre el fenómeno educativo hizo que la transmisión de conocimientos se vuelva poco significativa y descontextualizada. A su vez, también se criticó el rol que tenía el docente en estos modelos curriculares, donde su papel subordinado no era más que ejecutar lo que el currículum prescribía, quien había sido hecho por expertos alejados de las aulas.

Un modelo más progresista, pero aún tradicional fue el de J. Dewey, quien inauguró el “movimiento progresista” o “movimiento de la Escuela Nueva” en Estados Unidos en la década de 1930. A pesar de que se sigue preguntando qué es lo que se debe enseñar, su objetivo no es formar a individuos para el funcionamiento y perpetuación de la economía, sino que tiene como fin la construcción de la democracia (Da Silva, 2001). Para Dewey la educación no era un lugar de preparación para la vida adulta laboral, sino un lugar de vivencia y práctica directa de los principios democráticos (ibid). Dewey desarrolla el concepto de experiencia, donde el niño es el centro del currículum. Concibe la educación como proceso donde los alumnos traen sus experiencias de vida y las reconstruyen en base a los desafíos en el aula. De esta manera, según esta concepción de la educación, tiene sentido que el currículum no se trate de la transmisión de las disciplinas académicas, sino más bien de un proceso abierto que posibilita la ampliación del mundo infantil en base a sus experiencias (Gvirtz y Palamidessi, 2010).

Stenhouse (1987) por su parte eleva el nivel de crítica y quiere alejarse de los marcos institucionales rígidos, de las políticas educativas dirigistas que momifican la educación (Stenhouse, 1987). En cambio, este autor parte de la idea de que la educación debe tener un horizonte, pero debe ser flexible para el docente pueda disponer de lo que es mejor para los alumnos. De esta manera, en su libro *Investigación y desarrollo del currículum* (1987) define al currículum como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). De esta manera, se lo entiende como un guía y no un determinante de la práctica docente, siendo que se espera en este marco que el profesor sea capaz de ser flexible para innovar y experimentar. Debido a este rol principal que tiene el profesional, la corriente de Stenhouse, seguida por E. Eisner y J. Schwab se denomina “enfoque práctico”, “reconceptualista” o “centrado en el profesor”. Principalmente esta teoría surge como remedio contra la disociación siempre existente entre la teoría en el currículum y la práctica en el aula. De esta manera, con la investigación y flexibilidad del docente, es posible que estas dos realidades se unan.

Teorías críticas

Durante la década de los años 60’ se comienza a cuestionar la educación y se la categoriza de reproductivista tanto en su versión económica como cultural. Esto se tradujo en grandes

movimientos y cambios en el campo educativo que cuestionaron seriamente el pensamiento y estructura de la educación tradicional. Así tenemos en la literatura estadounidense autores como Apple; en la literatura inglesa surge la “nueva sociología de la educación” liderada por Young y Bernstein; en Brasil es Freire quien sobresale; y finalmente en Francia, intelectuales como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet abren una nueva puerta en la sociología de la educación.

La principal diferencia de las teorías tradicionales con las críticas es que mientras que las primeras consideran el status quo como un modelo a perpetuar, enfocados en organizar todas las condiciones para su reproducción, en las teorías críticas se desconfía del status quo, se lo cuestiona y se lo responsabiliza por las desigualdades sociales (Da Silva, 2001). “Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de cómo hacer el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo hace” (ibid, p. 13). Así, mientras que las teorías tradicionales se preguntan por el “qué” y luego el “cómo” de la enseñanza, argumentando que su búsqueda es neutral y científica; por el otro lado, las teorías críticas y poscríticas dan un paso más y se preguntan por el “por qué” partiendo de la base de que ninguna teoría es neutral, científica ni desinteresada. La preocupación de estas nuevas teorías está en la relación entre el saber, la identidad y el poder. Puntualmente las teorías críticas se dividen a su vez, en las centradas en aspectos más generales de la educación, donde se encuentran los autores marxistas; y, por el otro lado, las que se centran en cuestiones más del currículo como los autores neomarxistas, entre otros.

En primer lugar, fueron los autores marxistas, L. Althusser (*La ideología y los aparatos ideológicos del estado*, 1970); P. Bourdieu y J. C. Passeron (*La reproducción*, 1970); y S. Bowles y H. Gintis (*Schooling in capitalism in America*, 1976) quienes comienzan a cuestionar la función de la educación desde su mirada sociológica. Principalmente, la tarea de estos autores fue la complejizar la tarea escolar y expandir la concepción normal de currículum, deduciendo que si el currículum es todo lo que se aprenden en la escuela, entonces también debe abrirse a consideración lo que los docentes también enseñan aunque no sea intencionado o planificado (Gvirtz y Palamidessi, 2010). Así, se empieza a entender a la escuela como un lugar de reproducción de la sociedad. Althusser introduce la crítica marxista a la escuela y concibe dentro de su teoría a la escuela como el aparato ideológico privilegiado para transmitir las ideologías dominantes. El currículum entonces se

diseña no sólo para reproducir individuos calificados, sino también que sean sumisos a las reglas de orden establecidos (Althusser, 1970).

Por otro lado, Bowles y Gintis no enfatizan en los contenidos, sino más en las relaciones que viven los estudiantes al interior de la institución educativa. Según su teoría lo que más contribuye al proceso de reproducción es la práctica de las relaciones sociales en el puesto de trabajo donde se prepara a los estudiantes de clase baja a ser trabajadores subordinados y, a los estudiantes de familias con mayores ingresos, se les enseñan a ser autónomos y dar direcciones (Da Silva, 2001).

Finalmente, Bourdieu y Passeron fundan su teoría sobre la reproducción social basada en la reproducción cultural, la cual se lleva a cabo en las escuelas. Según esta teoría, la cultura dominante se reproduce en el currículo oficial (Da Silva, 2001). De esta manera, los niños de clases dominantes tienen garantizado el éxito escolar porque hablan el mismo código que el currículum y no necesitan adaptar su cultura a la de la escuela. Por el otro lado, para los alumnos de las clases no dominantes el código del currículum es indescifrable y están destinados al fracaso escolar, lo cual a su vez reproduce la estructura social de dominados-dominantes.

Estos teóricos hicieron una crítica general a la noción tradicional de la educación, y en segundo lugar a la del currículum. A continuación estudiaremos aquellos autores que formularon sus teorías alrededor de su crítica a las teorías tradicionales del currículum.

En primer lugar, quien inició la crítica neomarxista fue el autor estadounidense Apple, quien retomando los trabajos de Althusser y Bourdieu, mira el currículum y el conocimiento escolar desde la lógica del poder (Da Silva, 2001). Antes que nada, entiende que el currículum se relaciona con las estructuras económicas y sociales más amplias: “la selección que constituye el currículo es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes” (ibid, p. 23). Lo principal de esa selección es que tiene una representación doble. Por un lado, está el currículum explícito que se refiere a lo que se enseña y por el otro lado el currículum “oculto” en esa reproducción, que trasciende lo explícito. A su vez, en cuanto a lo explícito lo que importa no es tanto qué conocimiento es verdadero, sino qué conocimiento se considera verdadero. En resumen, para Apple el currículum y el poder están íntimamente relacionados, siendo que quien tiene más poder

pone a su disposición los elementos de la educación para la producción, distribución y consumo de los recursos simbólicos.

Freire por su parte trascendió cuando en 1970 escribió *Pedagogía del oprimido*. Su trabajo consistió no sólo en analizar cómo es la educación y las pedagogías existentes, sino que también se encargó de teorizar acerca de cómo debería ser la educación. Su crítica hacia al currículum se basaba en lo que denomina como “educación bancaria”. Hasta el momento la educación se trataba de información y datos que debían ser transferidos del profesor al alumno. Su propuesta de educación plantea reemplazar este tipo de sistema por una “educación problematizadora”, proponiendo que no se debe separar lo que ya se conoce con lo que se desea conocer ya que para lograr la segunda se precisa de la primera (Da Silva, 2001). La diferencia principal entonces radica en cómo se construyen los “contenidos pragmáticos”. Según el autor, debe ser la experiencia de los estudiantes la fuente primaria de los “temas significativos” que van a construir esos contenidos del currículum.

En 1971, un año más tarde, el inglés Young publica *Knowledge and control* y con él da inicio al movimiento llamado Nueva Sociología de la Educación. En Inglaterra se utilizaba hasta el momento la “antigua” sociología de la educación, que Young criticará fuertemente por su excesiva concentración en las variables de entrada (clase social, renta, situación familiar) y salida de la educación (resultados de los exámenes, éxito o fracaso escolar) despreocupándose por lo que sucede entre esos dos puntos (Da Silva, 2001). En este marco, al autor le va a dejar de interesar si el procesamiento del conocimiento es asimilado por los alumnos y se va a interesar más por el tipo de transformación que sucede en una personas cuando es enseñada. Young interpreta que el conocimiento escolar y el currículum son invenciones sociales, que llegan a ser oficiales tras largas luchas de poderes. De esta manera, se intenta hacer una conexión entre los principios de selección, organización y distribución de los conocimientos escolares y, por el otro lado, con los principios de distribución de los recursos económicos y sociales más amplios. Así, se desea hacer una conexión entre currículo y poder, entre la distribución del conocimiento y la distribución del poder (Da Silva, 2001).

A pesar de que Jackson no haya compuesto una teoría en sí, lo que logró al publicar *Life in classroom* (1968) fue explicitar el currículum oculto sobre el cual muchos de los anteriores autores venían teorizando. Este currículum oculto es el otro lado de lo que se ve en el diseño curricular y se compone de los elementos del ambiente escolar, que son parte del

aprendizaje escolar relevantes. Los principales componentes escolares que colaboran con este aprendizaje son las relaciones sociales en la escuela; la organización del espacio social; la enseñanza del tiempo; los rituales, reglas, reglamentos y normas; así como también las diversas divisiones y categorías implícitas en el sistema escolar (Gvirtz y Palamidessi, 2010). El objetivo del autor al revelar esta segunda cara al currículum fue la de desocultar y desarmarlo para hacerlo consciente.

Teorías pos críticas

El gran cambio que hicieron las teorías poscríticas fue incorporar a sus investigaciones cuestiones relacionadas con el multiculturalismo, el género, la etnia, la raza y demás estudios culturales (Da Silva, 2001). Así aparecen nuevas maneras de complejizar el currículum. Para abordar este estudio utilizaremos el análisis de Da Silva (2001).

En primer lugar el multiculturalismo sirvió como un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados para que ahora sean reconocidos y respetados en la cultura nacional. Sin embargo, esta cuestión puede tornarse ambigua. El multiculturalismo también podría percibirse como una solución de “tolerancia” de los Estados ante la presencia de diferentes grupos étnicos y/o raciales que reclaman atención. Esto denota que por debajo aún predomina la percepción de inferioridad sobre estas culturas. De todos modos, el multiculturalismo está íntimamente atado a las relaciones de poder. En cuanto a las cuestiones de género, el hecho ha sido que durante mucho tiempo el currículum encarnó las relaciones de género *machistas*. En la actualidad, con la creciente visibilidad y palpación de los movimientos feministas quienes diseñan los currículos se han visto obligados a repensar las relaciones de género al interior del mismo. Aunque el cambio comenzó con lo más superficial como es la incorporación de la mujer a los diferentes niveles educativos; hoy en día se lucha por cambiar dimensiones más profundas y menos visibles, como son los estereotipos y los roles sociales. Por su parte, las teorías poscríticas abrieron la visión sobre las relaciones de desigualdad. En la teoría crítica las relaciones de desigualdad se entienden en términos económicos, o sea, en las clases sociales. Ahora las teorías poscríticas amplían las formas de concebir las desigualdades educacionales, llevándolas a otras relaciones como las sociales, de género, raza y etnia. Específicamente,

durante mucho tiempo los currículos no incluían a jóvenes de otras etnias. Luego de los análisis pos-estructuralistas, los diseñadores y teóricos curriculares vieron el gran sesgo racial que estaba sufriendo el currículum, dando lugar a una gran etapa de modificación.

Finalmente, si tuviésemos que establecer una diferencia troncal entre las tres grandes teorías del currículum tendríamos que establecerla alrededor de la noción del poder. Mientras que las teorías tradicionales pretenden ser neutrales e invisibilizan el poder que hay detrás de las decisiones, las teorías críticas y poscríticas aceptan que el poder está implicado en las relaciones educativas. Sin embargo, las teorías críticas enfatizan en el poder presente entre las clases sociales en mayor medida y tienen como principales conceptos en sus estudios al Estado, la ideología y la resistencia (Da Silva, 2001). Por su lado, las teorías poscríticas ven que el poder desde diferentes focos. Se preguntan sobre las relaciones de poder, intentando trazar un mapa más completo y complejo de las relaciones de dominancia de las teorías críticas (Ibid). En fin, las teorías poscríticas tienen el foco de su estudio en la subjetividad, las identidades, la significación, el multiculturalismo y la relación saber-poder. Para concluir esta comparación “las teorías poscríticas pueden habernos enseñado que el poder está en todas partes y es multiforme. Las teorías críticas no nos dejan olvidar, sin embargo, que algunas formas de poder son más peligrosas y amenazadoras que otras” (Da Silva, 2001, p.184).

Ampliación de los tipos de currículum

Nos parece importante ahondar sobre los tipos de currículum que se pueden percibir en la educación. Cuando hablamos de tipos de currículos nos referimos a la tipología hecha por E. Eisner (1998) que refiere a currículum explícito, currículum nulo y currículum oculto. Debido a que la definición de currículum oculto ya la cubrimos con Phillip Jackson anteriormente, nos concentraremos en el currículum nulo y explícito. También estudiaremos la relación del contenido y la cultura desde la mirada de Lundgren (1992).

Eisner entiende por currículum nulo aquello que las escuelas no enseñan (Terigi, 1999). El currículum nulo son “[...] las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985, p. 107 en Terigi, 1999). Para este autor aquello que se deja de lado en la enseñanza tiene tanta importancia

como aquello que se enseña. Esto es porque la selección de contenidos a enseñar denota los intereses sociales del momento histórico:

“No se trata de que se excluye lo controvertido y se incluye en cambio lo socialmente neutro o, mejor aún, lo valorado por todos: todo el proceso de elaboración del currículum escolar (de cada nuevo documento curricular), pero sobre todo la construcción histórica de las tradiciones curriculares (que son los marcos dentro de los cuales se mueven los diseñadores de currículos y que determinan lo que es aceptable para todo currículum), están atravesados por intereses, son socialmente interesados, y sólo debido a un largo enmascaramiento histórico hemos terminado por creer que es posible la neutralidad en casi todo, excepto en una pequeña cantidad de cuestiones que llegaríamos al currículum nulo” (Terigi, 1999, p. 27).

Esto nos da el pie para hablar del tercer tipo de currículum: el prescripto. Si antes nos preguntamos sobre qué no era enseñado, ahora hablamos sobre lo que sí se decide hacer oficial. Tal como argumentó Young por los años 70', el establecimiento de qué debe ser enseñado sucede luego de largas luchas de poder entre actores sociales (Terigi, 1999). Las disciplinas escolares cambian su forma de sistematizar el conocimiento según el momento histórico. Un ejemplo que da Young (1971) es el currículum académico que con sus disciplinas individuales separadas, las existencia de una jerarquía de conocimientos válidos y la exclusión del conocimiento no escolar, legitima las formas culturales privilegiadas de grupos dominantes, y por lo tanto, funciona como instrumento de exclusión de demás sectores sociales (Terigi, 1999).

Continuando, Lundgren (1992) estudia los procesos de selección que hacen al currículum y denomina al currículum como la solución al “problema de representación”. Este problema aparece cuando el proceso de producción se separa de los procesos de reproducción. En primer lugar, se entiende por proceso de producción a los procedimientos de creación de condiciones para la vida social y la creación de conocimientos desde el cual luego se produce (Kemmis, 1993). Por otro lado, los procesos de reproducción son los pasos de recreación y reproducción del conocimiento de una generación a otra y la reproducción de los medios y condiciones de producción (ibid). Entonces, el problema de representación consiste en el desafío de representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos. Si el proceso de producción y reproducción funcionarían en un contexto único este problema no sucedería. Sin embargo, debido a que el conocimiento se produce y reproduce en

diferentes lugares, es deber del currículum funcionar como la selección de contenidos y fines para la reproducción social. Tal como sostiene Lundgren, el currículum “incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitir el conocimiento y las destrezas” (1992, p. 20). Finalmente, si el problema se soluciona, significa que el contenido reproducido en las aulas no perdió el sentido con su fuente de producción, ni perdió significancia para los alumnos.

En fin, es necesario aclarar que somos conscientes de la diferencia entre el currículum prescripto y lo que verdaderamente se enseña en el aula. El currículum oficial prescribe las metas de enseñanza que son luego traducidas en las escuelas. La idea es que, mediante la planificación, el currículum oficial se adecue al contexto de cada escuela. De esta manera, se supone que los docentes son ejecutores del currículum oficial y no intérpretes (Terigi, 1999). “A partir del momento en que un nuevo diseño curricular llega a la institución hasta el momento en que sus prescripciones comienzan a implementarse en las aulas concretas, y desde luego produciendo la implementación, median sujetos concretos que, desde determinados roles institucionales, agrupados internamente de diversas maneras, movidos por intereses muchas veces encontrados, intervienen activamente en la redefinición de lo que se enseñó en las escuelas.” (ibid, p. 30).

Sin embargo, hacer un seguimiento de los cambios que se realizan en el currículum oficial es verdaderamente complejo y excede por completo los fines de esta investigación. A pesar de que es nuestro objetivo acercarnos a comprender qué tipo de ciudadanos se están formando hoy en día en las escuelas, lo que verdaderamente deseamos comprender es qué tipo de ciudadanos desea formar el Estado, lo cual se puede ver plasmado en el currículum oficial.

Continuando, en este estudio se partirá de la hipótesis de que el Estado prescribe en el currículum oficial aquello que le parece valioso, según el momento histórico. Así, estudiando los diseños curriculares oficiales podremos tener una visión general sobre cuál es la visión dominante de ciudadanía y con la cual, suponemos, se está educando a los alumnos.

Aproximación al concepto de ciudadanía

“la ciudadanía es una construcción histórico-social, y si pretendemos conocer de qué se trata la ciudadanía deberemos enfocarnos en una sociedad determinada y estudiar cuáles son las concepciones o sentidos dominantes que se sostienen acerca de la misma, y cuáles son las prácticas que responden a éstas concepciones.” (Perissé, 2010, p. 3)

En este primer apartado nos dedicaremos a explorar cuáles son algunas de las concepciones sobre la ciudadanía que han predominado a lo largo de la historia. Se intentará realizar un pequeño recorrido histórico sobre la materia, pero el foco estará en la visión moderna del concepto.

La noción de ciudadanía es una construcción histórica, lo que deriva en que no posee un único significado. La cuestión es que cada concepción de ciudadanía tendrá un entendimiento diferente sobre la relación entre el individuo, la sociedad y el Estado. Las variaciones se deben al transcurso de la historia, y se relacionan con la concepción que se tiene del sujeto político en un momento y tiempo específico. Siguiendo las palabras de Beas Miranda, la ciudadanía “se caracteriza por ser un concepto dinámico, cambiante y polisémico en cuanto a su conceptualización jurídica, social o política que se ha ido transformando a lo largo del tiempo con las distintas formaciones sociales, políticas y culturales” (2013).

Sin embargo, a pesar de sus variaciones en significado, el ideal de ciudadanía se ha usado por lo general en relación al concepto de democracia (Sojo, 2002; Contreras, 2001; Miralles, 2009; Cox, 2010; Marshall 2012). Mientras que en el plano jurídico formal, la ciudadanía se otorga como un marco normativo de derechos y deberes; en el orden político ideológico la ciudadanía es un sistema de contenidos que integra a la sociedad (Sojo, 2002). En este segundo plano, la ciudadanía funciona como una afirmación de la comunidad, que se constituye a su vez en contraposición a la noción del “otro”. De esta manera, sea como sea, la ciudadanía es una pieza fundamental del Estado, y aún más si este pretende ser democrático.

Debido a esta falta de consenso en la concepción de ciudadanía, en esta primera parte del apartado nos dedicaremos a revisar las distintas acepciones a la ciudadanía. No se pretende hacer un recorrido exhaustivo por cada interpretación del término, sino más bien demostrar que se ha estudiado tal complejidad y que se han traído aquí aquellas concepciones que más relevancia han tenido a lo largo de la historia occidental.

Recorrido histórico sobre el concepto de ciudadanía

Los primeros modelos teóricos sobre la ciudadanía se originaron en la Grecia clásica, 600-700 ac. Los modelos griegos que heredamos fueron el ateniense y el espartano, aunque el modelo ateniense fue el más importante por el peso de su legado. En este modelo, se concibe por primera vez al ciudadano como un *homo politicus* (Weber, 1944 en Granados y Guichot-Reina, 2013). Los griegos se organizaban en forma de ciudades-estado o “polis”, donde el método de producción era esclavista. Solo un grupo selecto de hombres tenía el título de ciudadano, excluyendo a los esclavos y extranjeros. Se esperaba de ellos una participación sumamente activa y comprometida con las tareas públicas de gobierno, basados en los principios básicos de igualdad, libertad y participación virtuosa (Marshall, 2012). Así, la ciudadanía griega se componía de derechos y obligaciones. Se entendía que el ciudadano debía servirle a la comunidad, y una de esas maneras era restringiendo a los gobernantes (Miralles, 2009). En resumen, se dedicaban al ciudadano de la polis.

Por el otro lado, la concepción romana de ciudadanía tiene muchos puntos en común con la de los griegos, pero se diferencia en un par de temas clave, complejizándolos. Principalmente los romanos establecieron las estructuras políticas y jurídicas, ampliando los derechos civiles (Perissé, 2010). Esto significa que podían existir diferentes grados de ciudadanía. Los ciudadanos plenos eran quienes gozaban de los máximos derechos y tenían el poder de ejercer cargos públicos políticos o religiosos. Además, para los romanos de esa época la ciudadanía sólo se transmitía por vía paterna y quienes la poseían, pertenecían al derecho romano en todas sus esferas (Miralles, 2012).

A su vez, en Roma la ciudadanía abarcaba más responsabilidades que en Grecia. Quién era ciudadano tenía que hacerse cargo de la cuestión pública, del pueblo. Sólo quienes eran ciudadanos tenían derechos y obligaciones para con la sociedad (Granados y

Guichot-Reina, 2013). De esta manera, en Roma la distinción entre ámbito privado y ámbito público estaba delimitada, siendo el espacio público un lugar regido por normas. Resumiendo en palabras de Bidart Campos:

“Lo que en Grecia significó la polis como forma de convivencia y ordenación humanas, en Roma significó la res pública como cosa común o de todos: estructura política y jurídica que pertenece al pueblo, a la comunidad. Grecia vio a la polis, al estado, como la dimensión completa y acabada de una convivencia autosuficiente; vio al hombre como ser sociable y político predispuesto naturalmente a organizar aquella convivencia. Roma completó esa elaboración encuadrando en un marco jurídico, y proporcionó la explicación jurídica de la política y del estado. Con Roma, la política y el estado encuentran su sitio en el derecho público, en tanto el hombre halla el suyo en el derecho privado.” (1997, en Perissé, 2010, p.7)

Desde la caída del Imperio Romano hasta el siglo XIX se deja de entender la ciudadanía desde una visión socio-política (Baes, 2013; Miralles, 2009; Perissé, 2010). Esto se debe en gran parte a que la democracia dejó de ser practicada por los gobiernos y el Estado grecorromano desapareció.

Siglos más tarde, con la caída de los imperios y la lenta consolidación de los Estado Nación, la ciudadanía empieza a componerse de obligaciones. En este período la ciudadanía se conceptualiza de una manera limitada, establecida como un status de igualdad entre los súbditos y el acceso de los ciudadanos a la entidad supralocal (Marshall, 2012). Este momento histórico es la estaca inicial que dará lugar al pensamiento liberal y a las revoluciones siguientes, sobre todo a la revolución francesa y americana.

En el siglo XVIII, en tiempos de las revoluciones, la concepción de ciudadanía hizo un gran progreso al agregar la noción de derechos. De esta manera, la ciudadanía comenzó a entenderse como una suma de derechos y obligaciones. En primer lugar, la Revolución Americana sucedió con la independencia de Gran Bretaña ya que, entre otras causas, las colonias británicas no eran representadas en el parlamento inglés. De esta manera, el proyecto de nación americano se comprometió a no repetir ese déficit de representatividad en su propio gobierno. A su vez, en su declaración de los derechos nacionales hicieron gran hincapié en la libertad de expresión. Uno de sus grandes progresos fue concederle a cada individuo la ciudadanía civil. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que aún en estos tiempos, la esclavitud era legal y quienes eran esclavos no poseían derechos civiles ni

ciudadanía (Miralles, 2012). Por el otro lado, en la Revolución Francesa el eje estructural de la revolución fue la soberanía popular. Así, al realizar la Declaración de Derechos Humanos y del Ciudadano se otorgó mucho peso a los derechos civiles, se eliminaron los títulos de rango social y se estableció que todos los individuos eran igualmente ciudadanos (ibid).

Finalmente en la posrevolución, tal como Perissé (2010) argumenta, toda Europa había sufrido una transformación en sus sociedades y sus políticas. Los Estados que se estaban consolidando deseaban homogeneizar y crear un modelo nacional de ciudadano. Para esto se apropia de la tarea de educar a la sociedad, dejando a la Iglesia de lado. En este período se comienza a consolidar el modelo liberal donde se pretende la igualdad jurídica y de derechos individuales en el marco de la nación (Beas Miranda, 2007 en Granados y Guichot-Reina, 2013; Perissé, 2010). Es decir, se pretende alcanzar igualdad ante la ley, dejando de lado la condición social y económica.

Para el siglo XX, las conceptualizaciones sobre la ciudadanía se sistematizan. Quien tuvo gran voz en la cuestión a mediados de siglo fue T.H. Marshall (1950), quien articula la noción de ciudadanía en base a tres elementos: los derechos civiles, políticos y sociales. Su hipótesis es que las sociedades modernas han ido ampliando y consolidando su estatus de ciudadano (Contreras, 2001; Da Silva, 2001; Sojo, 2002; Sandoval Moya, 2003; Assies, 2009; Perissé, 2010). Tal como opina Contreras tras la lectura de Marshall “los derechos irán surgiendo en la medida en que los hombres, sus sociedades y sus gobernantes plantean el reconocimiento de ciertas exigencias básicas para el ser humano” (2001, p. 7). Según esta visión los derechos se han ido complementando promoviendo el enriquecimiento de la vida civilizada. Llevando esta teoría hasta el final, su perspectiva es que una ciudadanía compleja se relaciona con la igualación de las condiciones sanitarias y laborales.

En primer lugar, Marshall identifica que los primeros derechos que se incorporaron a la ciudadanía fueron los civiles en el siglo XVIII con el fin de establecer la igualdad jurídica (Contreras, 2001). De esta manera se le atribuye a los ciudadanos un status de hombre libre e integrante del Estado. En el siglo XIX, Marshall reconoce la incorporación de los derechos políticos, siendo que se estaba habilitando la participación política a la ciudadanía (Sojo, 2002). Sin embargo, para este tiempo, aún se deja por fuera de la participación política a los sectores más vulnerables (Reguillo, 2003). Finalmente, para el siglo XX se incorporan a la ciudadanía los derechos sociales para garantizar la igualdad social. Tal

como argumenta Marshall los derechos sociales se pueden enmarcar dentro de un rango que va “desde el derecho al bienestar y la seguridad económica hasta el derecho a compartir con el resto de la comunidad la herencia social y a vivir la vida como un ser civilizado de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad” (Marshall, 1992, p. 8 en Sojo, 2002). Empero, hay que tener en cuenta que los derechos sociales engloban a muchos otros derechos, por lo cual, según la sociedad a la que se estudie, se podrá encontrar que las significaciones cambian según la sociedad (ibid). Así, para el siglo XX, de la mano con el Estado de Bienestar, Marshall encuentra que la ciudadanía está en su máxima expresión:

Al garantizar a todos los derechos civiles, políticos y sociales el Estado asegura que cada integrante de la sociedad se sienta como miembro pleno, capaz de participar y disfrutar la vida en común. Por tanto, el papel de los derechos fundamentales deja de ser el de meros límites a la actuación estatal para transformarse en instrumentos jurídicos de control de su actividad positiva, que debe estar orientada a posibilitar la participación de los individuos y los grupos en el ejercicio del poder.” (Contreras, 2001: 7).

Tal como Marshall postulaba, el Estado de Bienestar era condición necesaria para que se pueda desarrollar un ciudadano completamente. Sin embargo, esta teoría se vino abajo tras la caída del Estado de Bienestar. Alrededor de la década de los 70' comenzó a predominar en el ámbito estatal la lógica neoliberal, que critica específicamente a los estados benefactores por satisfacer las demandas de los ciudadanos siendo que hay escasez de recursos (Contreras, 2001). Finalmente, para 1980 los derechos se encontraban trastocados y donde anteriormente se había visto a un ciudadano, ahora se veía un consumidor. De esta manera, la sistematización de Marshall deja de ser usada, en gran medida, por haberse desactualizado (Sojo, 2002).

Modelos contemporáneos de ciudadanía

En esta última sección abordaremos las nociones de ciudadanía que más influyen en la contemporaneidad. Estas son el modelo liberal, el modelo comunitarista y el modelo republicano.

El concepto liberal de ciudadanía corresponde con una visión del individuo liberal, en la cual la individualidad es el elemento más importante y tiene una visión por lo general utilitarista. Es por esto que dentro de este modelo el bien propio está por encima del bien común (Miralles, 2009; Comte Navarro, 2014). A su vez, los individuos son titulares de derechos originarios, lo que los asocia a una condición de igualdad entre todos los ciudadanos en la esfera política jurídica (Granados y Guichot-Reina, 2013).

Así, para el modelo liberal la libertad del individuo es el derecho preferencial y es el deber del Estado procurar que ese derecho no sea coartado. La visión sobre la libertad se refiere a una versión negativa de la libertad por concebir al sujeto libre en tanto y cuanto nada ni nadie interfiera en él (Granados y Guichot-Reina, 2013; Comte Navarro, 2014). De esta manera, la libertad existe mientras no exista algo que la corrompa. En este marco, las normas jurídicas sirven para cuidar la libertad de los individuos de otros individuos y del poder del Estado. Una idea de libertad aquí sugiere la menor cantidad de normas jurídicas posibles.

Continuando, entendemos que el valor del Estado en este modelo es instrumental (Miralles, 2009). Las instituciones públicas tienen el deber de servirle a la población y su misión está en atender y agregar las preferencias de los individuos. Sin embargo, esto no debe dar la sensación de que los individuos estarían mejor sin el Estado. Debido a que se concibe a la sociedad como un enjambre de individuos que luchan entre sí por la autoafirmación de sus propios intereses, el Estado y las instituciones políticas son necesarias para proteger esos intereses (de Francisco, 2005 en Comte Navarro, 2014) y garantizar la coexistencia de los ciudadanos (Granados y Guichot-Reina, 2013). Es por esto que, aunque cualquier intervención de los poderes públicos es vista como perjudicial por la sociedad ya que coarta y limita las libertades individuales, la acción del Estado es necesaria para facilitar la convivencia. Esto también deriva en que el Estado no tiene funcionalidad social. Esta visión negativa del Estado predomina principalmente en la lógica de mercado, donde se considera que la economía tiene la capacidad de autorregularse, llegando siempre a un equilibrio natural. Debido a que el mercado posee sus propias leyes se considera que la intervención del Estado no es necesaria (de Francisco, 2005; Echeverría, 2000 en Comte Navarro, 2014).

La concepción de ciudadano en el modelo liberal se limita a establecer derechos y obligaciones, que se componen principalmente de la obligación de respetar a los derechos

ajenos y obedecer las legalidades (Granados y Guichot-Reina, 2013). Así, dentro de este modelo la concepción acerca de la ciudadanía se denomina minimalista, ya que se la establece como el reconocimiento de un status-jurídico legal de igualdad de los ciudadanos (Bárcena, 1997; Bolívar, 2006 & 2008 en Comte Navarro, 2014). Debido a que sus responsabilidades como ciudadanos se limitan a obedecer reglas y respetar los derechos de los demás se denomina a este tipo de ciudadanía como pasiva (Comte Navarro, 2014).

Asimismo, el individuo en el modelo liberal participa en el ámbito político en beneficio suyo ya que se preconiza que nadie más puede cuidar de sus intereses más que él mismo (Miralles, 2009). Específicamente, los individuos no se dedican a la política; esta está dedicada a los profesionales de la política, o sea los políticos. Se considera a la ciudadanía como una de las identidades del individuo. Más aún, la identidad dentro del modelo liberal es algo privado, que excede a la política y al ámbito público (Beas Miranda, 2013). De esta manera, la limitación entre vida privada y vida pública está delimitada con gran voluntad. Tal como explica Comte Navarro (2014) la esfera pública es vista como un ámbito de “lucha de todos contra todos”. Así, su participación en la esfera pública se entiende como el lugar donde lo que es propio y personal del sector privado debe ser defendido ante los demás individuos ya que la amenaza es constante. Más allá de esta participación, el resto de la actividad en el ámbito público es vista como tarea de los representantes políticos específicamente (Comte Navarro, 2014).

La educación, y particularmente la escuela en su asignatura para la construcción ciudadana, tiene la función de enseñar conocimientos e información sobre leyes, deberes y derechos. Se denomina una educación minimalista ya que se dicta sólo lo que se puede hacer y lo que no. Debido a que es una formación basada, por lo general, en una pedagogía academicista, se la ha criticado por promover en gran medida la ciudadanía pasiva, sin capacidad de reflexión y conformista con las instituciones y órdenes establecidos (Comte Navarro, 2014).

Este modelo ha sido predominante a lo largo de las últimas décadas por sobre todo en los países occidentales desarrollados, y no desarrollados también. Sin embargo, esta visión ha sido punto de grandes críticas ya que los resultados sociales de su puesta en práctica han llevado a fenómenos como la exclusión, la desigualdad de distribución de recursos, etc. (Sacristán, 2001 en Comte Navarro, 2014). Una de las contradicciones que se muestran en la actualidad es la que se da entre el principio de igualdad y la homogeneidad abstracta. Según el modelo liberal todos los individuos poseen derechos que los iguala como sujetos

económicos. Sin embargo, al garantizar la igualdad se deja de lado las características particulares de la sociedad y la homogeniza, otorgando a todos los individuos las ideologías y cultura de los grupos sociales dominantes. Esta crítica tiene gran lugar en las sociedades multiculturales donde las instituciones sociales viven la tensión entre garantizar el derecho a la igualdad a todos y, por el otro lado, reconocer y aceptar las diferencias sociales, debiendo asegurar la integridad de los individuos de ser necesario.

El siguiente modelo de ciudadanía que abordamos es el comunitarista, el cual se considera como la antítesis del modelo liberal (Comte Navarro, 2014). En el modelo liberal se consideraba que el individuo estaba por encima de la comunidad; en el modelo comunitarista se privilegia la comunidad antes que al individuo (Miralles, 2009). Esto se justifica apoyando que el valor comunitario y los vínculos sociales trascienden a la del individuo.

Asimismo, consideran que el sujeto es esencialmente social, siendo sus lazos sociales, roles y compromisos los que constituyen su identidad. Mientras que en el modelo anterior la identidad queda aislada de la comunidad, aquí es la misma comunidad quien le otorga la identidad a los ciudadanos. Estas identidades tienen raíces históricas y étnicas comunes e incuestionables, las cuales se asignan por herencia (Beas Miranda, 2013). El individuo procura crear y mantener lazos afectivos con la comunidad para identificarse positivamente. Estos lazos son indispensables para el establecimiento de la identidad cívica (Sacristán, 2001 en Comte Navarro, 2014). Así, la autorrealización del individuo se determina por su integración a la comunidad (Comte Navarro, 2014).

De esta manera, la ciudadanía no se adquiere como se adquiere un estatus, sino que es una práctica comprometida con lo público. La comunidad es una fuente de valores, deberes y virtudes (Cubides y Humberto, 1988) y los individuos la procuran para nutrirse y a su vez alimentar. Así, el ciudadano es un sujeto con una identidad cultural y social particular (Comte Navarro, 2014). La conexión con la comunidad es algo que el individuo está buscando constantemente, ya que dentro de este modelo, el modo de vida individualizado y el desarraigo social es visto como el opuesto al ideario social. Es por esto que podemos definir este tipo de ciudadanía como un reconocimiento jurídico-político de los individuos, al que a la vez se le suma el acoplamiento de las tradiciones y costumbres de la comunidad en la que se encuentran. Debido a que cada comunidad es autónoma y única, los principios

son definidos por cada una y la ponderación que le den a cada derecho variará de comunidad en comunidad. A pesar de que existan estas variaciones, lo que se mantiene constante es el apego al círculo social y el grado de participación activa y constante de los ciudadanos.

Claramente la educación tiene un gran rol en este modelo por ser la herramienta utilizada para que los individuos aprendan a autogobernarse. Se considera prerequisite que los ciudadanos, siendo la unidad básica de la comunidad, puedan hacer las cosas por sí mismos y pueda tener un pensamiento autónomo. A su vez, también se le da mucha importancia a las cultura, por lo que la educación sirve para enseñar la cultura de la comunidad y así lograr su preservación (Comte Navarro, 2014).

Debido a que la ciudadanía dentro de este modelo le otorga mucha prioridad a la preservación de la identidad cultural, la cual se relaciona simbióticamente con la cultura de la comunidad, pensamos que la aceptación y convivencia con otras culturas puede ser desafiante. Esto se debe a que su instinto de conservación cultural y de costumbres es tan fuerte que difícilmente dejen que en su comunidad conviva su cultura con otras diferentes que puedan amenazar su continuidad. De esta manera, vemos que si bien el modelo liberal tiene ciertos intersticios cuando se trata de aceptación a la diversidad, este modelo tiene una afinidad mucho mayor con la multiculturalidad que el modelo comunitarista.

En cuanto al rol del Estado, este no debe permanecer indiferente frente a los problemas de la sociedad. Todo lo contrario; su deber es intervenir en defensa del bien común para preservar los valores y principios comunitarios (Miralles, 2009). Al poder político se le encarga el trabajo de encontrar lo que es mejor para la comunidad. Debajo de esta misión, subyace un concepto de la sociedad homogénea, lo cual claramente facilita el trabajo. De todos modos, la comunidad establece su propio marco jurídico y moral donde se establecen los derechos y deberes.

Ahora bien, el modelo comunitarista también ha sido el objetivo de muchas críticas. Siendo que la heterogeneidad en el espacio público es una cuestión que debe ser aceptada y respetada, lo cual es inculcado desde la educación, la contrapartida es que a veces en la práctica pueden tenderse a posturas más conservadoras o fundamentalistas. La mayoría de las veces se llega a estas posturas bajo a la creencia inconsciente de que las culturas son esenciales e intertemporales (Comte Navarro, 2014). De esta manera, una cuestión social y

volátil como lo es la cultura, pasa a ser fosilizada por algunos. En esta situación, la aceptación y respeto hacia otras culturas resulta sumamente desafiante, tal como se argumentó anteriormente.

En la actualidad, la definición liberal y comunitaria de ciudadanía están en crisis ya que “su contenido es inapropiado para dar respuesta a los desafíos y tareas que enfrentan las actuales sociedades democráticas debido a su complejidad, pluralidad, multiculturalidad y acuciante necesidad de revitalizar la cultura democrática y asegurar la cohesión social” (Comte Navarro, 2014, p. 59). En este contexto entra el modelo republicano, que se puede entender como un punto medio entre ambos modelos anteriores.

En el modelo republicano el individuo es libre de desarrollar sus propios fines, siempre y cuando no vayan en contra de los objetivos de la comunidad (Miralles, 2009). De esta manera, su identidad estará condicionada directamente por su comunidad política. A su vez, los sujetos son protagonistas de la construcción política de la sociedad, lo que significa que la participación política es un atributo muy valorado. Granados y Guichot-Reina (2013) explican que el ciudadano se entiende a sí mismo en relación con la ciudadanía ya que considera que la garantía de su libertad radica en su compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para la comunidad. De esta manera, los ciudadanos deben cumplir con deberes ya que tienen un compromiso con su círculo social. Así, la ciudadanía en el modelo republicano no sólo se compone por un estatus jurídico como ciudadano, sino que también se comprende por deberes y obligaciones. Para esto, los ciudadanos deben tener una preparación previa y deben estar motivados, lo cual la vuelve una ciudadanía muy exigente. En fin, se entiende como buen ciudadano quien “se comprende a sí mismo fundamentalmente en relación a una comunidad política, porque entiende y acepta que las instituciones públicas son las condiciones que garantizan el ejercicio pleno de las libertades públicas” (Comte Navarro, 2014, p.61).

En este modelo se entiende la participación ciudadana como una instancia que tienen los individuos para contrarrestar la dominación imperante de algunos grupos sociales (de Francisco, 2007, Comte Navarro, 2014). Esto se debe a que entienden la sociedad como una trama de relaciones asimétricas de poder. El objetivo de los ciudadanos es que participen en la esfera política para que no haya un monopolio de poder (Comte Navarro, 2014). De esta manera, la participación de los ciudadanos es sumamente necesaria y valorada, basada en la opinión, el juicio y la deliberación (Comte Navarro, 2014).

Consideran que la manera de vivir en sociedad es en una democracia inclusiva, para lo cual se precisa que la ciudadanía comparta la capacidad deliberativa (Beas Miranda, 2013). Este modelo se basa en una noción de la política apoyada sobre los pilares de la opinión, la deliberación y el juicio de los ciudadanos (Cubides y Humberto, 1988). A su vez, tal como en el modelo comunitarista, para que existan tales pilares es preciso que los ciudadanos sean capaces de autogobernarse. El autogobierno es considerado como la capacidad de actuar de una manera querida y es, a su vez, un fin en sí mismo.

Así, la educación dentro del modelo republicano tiene un gran peso ya que inculca en los individuos las virtudes públicas. Esto se debe al preconcepto de que los ciudadanos no nacen, sino que se hacen (Miralles, 2009) y para tal formación está la escuela. Con la educación los sujetos no solo conocen las leyes, junto con sus obligaciones y derechos para que sostengan el bien común, sino que también se les enseña en el pensamiento crítico y reflexivo. Este pensamiento se basa en el ejercicio de percibir analíticamente la realidad y contrastarla con la clase de sociedad a la que aspiran. Sin embargo, gran parte de la responsabilidad de la formación corre por parte del mismo ciudadano. El mismo debe querer formar su carácter moral mediante el cultivo de los rasgos buenos, para así formarse un ciudadano virtuoso.

En cuanto a los principios relevantes para este modelo, la igualdad se privilegia por sobre la libertad. La razón de esto es que se entiende que para que exista libertad, es condición que antes exista igualdad (Miralles, 2009; Granados y Guichot-Reina, 2013). Por su parte, la libertad también es un valor esencial y se garantiza por el orden normativo, en el cual las instituciones públicas y el Estado tienen gran responsabilidad. En este modelo, se entiende que los individuos tienen libertad cuando pueden actuar con autonomía.

El republicanismo, como dijimos anteriormente, interpreta a la sociedad como una trama de relaciones asimétricas donde los ciudadanos tienen el deber de formarse para ser autónomos, por sobre todo en pensamiento, para no lograrse dominar por los intereses burgueses (Comte Navarro, 2014). Por su parte, el modelo comunitario, se limita a agrupar el conjunto de sus ciudadanos en una comunidad, lo cual suponemos es de menor tamaño y requiere menor infraestructura que una sociedad. A su vez, el modelo comunitarista propone un modelo de convivencia más apoyado en los lazos afectivos, religiosos y culturales. De esta manera, a pesar de que ambos modelos se pretende la formación de

ciudadanos autónomos, mientras que en el modelo republicano esta autonomía serviría para pensar por sobre la lógica dominante; en el modelo comunitarista esta autonomía serviría más bien para preservar su comunidad de origen.

Tal como los autores argumentan (Granados y Guichot-Reina, 2013; Miralles, 2009; Comte Navarro, 2014), vemos que el modelo liberal de ciudadanía y el modelo republicano tienen concepciones sobre la libertad opuestas. Por un lado, el liberalismo entiende el término de una manera más "negativa", en cuanto a que existe libertad cuando hay una ausencia de interferencia ajena a los deseos del sujeto; o en otras palabras, cuando el individuo es libre de hacer lo que quiera sin que nada se interponga (Comte Navarro, 2014). Por su parte, el republicanismo tiene una visión "positiva" de la libertad asociada a la vida cívica y sostiene que "el hombre libre es aquel sujeto que es dueño de sí mismo y no tiene temor a la opresión, en cuanto se considera autónomo, tanto en el sentido moral como político del término" (de Francisco, 2007 y Etcheverría, 2000 en Comte Navarro, 2014). Así, la libertad se opone al término de servidumbre o alienación, donde un sujeto está a la merced de otro.

La "libertad positiva" se asocia a una educación y aprendizaje en las virtudes cívicas. Sin el aprendizaje de lo necesario para ser un ciudadano virtuoso, la ciudadanía nunca puede llegar a ser responsable y activa, como lo precisa el republicanismo. Por el otro lado, la "libertad negativa" se asocia a la forma de individualismo posesivo, en donde el sujeto orienta su vida hacia la autoconservación y la satisfacción sin restricciones de sus deseos (Comte Navarro, 2014).

Finalmente, desde ambas concepciones de libertad se tendrán diferentes significaciones para la noción de ciudadanía. En primer lugar, en la "libertad negativa" hay una visión individualizada de la ciudadanía, donde cada sujeto sólo le responde a la sociedad en términos de derechos y obligaciones. Cada ciudadano sabe las reglas de convivencia y se atiene a ellas. Sin embargo, fuera de esas reglas, el ciudadano es capaz de hacer lo que más le convenga y crea necesario. Por el otro lado, en la concepción positiva de la libertad que corresponde con el modelo republicano, la visión de la ciudadanía es activa, participativa, responsable, cosmopolita, etc. La ley en este contexto no es una limitación a la ley personal, sino que refleja el autodomínio y la templanza que tienen los ciudadanos para poder adherirse a ellas. Es considerado un ciudadano virtuoso quien sabe usar sabiamente su libertad y aprende a ser autónomo.

A continuación, se puede observar el cuadro 1 de elaboración propia que pretende sintetizar los modelos de ciudadanía contemporáneos a partir de las principales variables de comparación. Este cuadro comparativo será retomado en el posterior capítulo dedicado a analizar las concepciones de ciudadanía en los diseños curriculares.

Cuadro 1. Comparación entre los modelos contemporáneos de ciudadanía.

Dimensiones	Liberal	Comunitarista	Republicano
<i>Concepción de Individuo</i>	Individualidad por encima de comunidad	Ser social y comunitario. Autorrealización definida por su integración a la C ¹ .	Es libre mientras no perjudique los fines de la C.
<i>Identidad</i>	Privado. Excede a la política. La ciudadanía es una de ellas.	Constituído por sus lazos sociales, roles y compromisos. Más importancia a la identidad cultural que jurídica.	La identidad está condicionada por su C política. El hombre es político.
<i>Concepción de Ciudadanía</i>	Minimalista: Estatus jurídico. Pobreza cívica y moral	Estatus jurídico + tradiciones y costumbres de la C. Se adquiere con la práctica.	Estatus jurídico + deberes y obligaciones. Exigente. “Se hace, no se nace”.
<i>Visión de la Libertad</i>	Libertad negativa.	Varía según la C.	Libertad positiva. Ejercida por autónomos morales y políticos
<i>Visión de la igualdad</i>	Todos son iguales: poseen los mismos		Igualdad es condición necesaria para los demás derechos.

¹ De ahora en adelante abreviamos “comunidad” con una “C”.

	derechos originarios. Igualdad abstracta.		
<i>Tipo de participación</i>	Pasiva: participan sólo para defender sus intereses	Activa: se busca la conexión con la C. Nutrir y nutrirse.	Activa. Balancear las relaciones de poder. Opinión, juicio y deliberación.
<i>Relación con otros</i>	Respetar sus derechos. Lucha por los propios intereses.	C por encima del individuo. Preservación de la C.	Gran compromiso con la C. Tienen el deber de cumplir. Integración a la C política.
<i>Rol de la educación</i>	Informar de las leyes, derechos y derechos. Educación irreflexiva y conformista	Autogobierno y autogobierno. Transmisión y protección de la Identidad cultural.	Autogobierno. Virtudes públicas. Pensamiento crítico y reflexivo. Autoformación. Actuar conforme a la justicia y razón.
<i>Rol del Estado</i>	Instrumental: protegen los intereses de los ciudadanos. Sin función social.	Interviene para la defensa del bien común.	Respetan las Instituciones públicas porque sin ellas no tienen libertad.

Conclusión

A continuación y a modo de cierre del capítulo nos dedicaremos a resumir cuáles fueron las conclusiones principales del abordaje a las concepciones del currículum y de ciudadanía.

En cuanto a las conclusiones sobre el concepto de currículum, tal como argumentamos anteriormente, vemos que las tres corrientes teóricas abordadas presentan diferencias

distintivas. En primer lugar, las teorías tradicionales se presentan como neutrales y pretenden entender qué debe ser enseñado y en relación a eso, qué tipo de persona desea obtener tras el acto educativo. Para estudiar esta corriente teórica nos basamos de cuatro autores, cada uno con un gran aporte al área. En términos generales vemos que estos autores se concentran en establecer clara y objetivamente los fines a lo que quieren llegar con la educación para estandarizarla de la mejor manera posible. Por momentos resulta un tipo de educación industrial, aunque es Stenhouse quien más se aleja de este tipo de concepción de la educación por darle al docente la libertad para ser flexible e innovar según la necesidad del grupo estudiantil.

En cuanto a las teorías críticas, vemos que una de sus principales características es criticar las teorías tradicionales por su perspectiva reproductivista. En esta línea, los teóricos críticos van a desconfiar del sistema educativo y se van a estar preguntando por el por qué de la educación. En esta sección abordamos nueve autores referentes del tema y lo que se entendió en términos generales es que esta corriente busca es desnaturalizar el acto educativo y ver el poder en el sistema educativo. Finalmente, para las teorías pos críticas se estudiaron los temas principales como son la multiculturalidad, el género y la etnia. Pudimos observar que esta corriente se enfoca en ver el poder desde diferentes focos para poder trazar mapas más complejos y detallados de las relaciones de dominación.

Finalmente, también abordamos, basándonos en la teoría de Eisner (1998), los tipos de currículum: explícito, nulo y oculto. Lo que nos interesa destacar de este estudio fue que el currículum explícito cuando llega a las aulas cambia y se traduce. De esta manera, la enseñanza que prescribe el currículum oficial (explícito) es diferente a lo que finalmente la docente enseña y también diferente a lo que al fin y al cabo aprenden los alumnos. Aquí también intercede el currículum oculto. En conclusión, sabiendo esto, explicitamos que siendo que nuestro objetivo de investigación es saber qué tipo de ciudadano quiere formar el Estado, estudiamos el currículum explícito, a sabiendas que los lineamientos leídos pueden no ser exactamente los efectivamente enseñados y aprendidos.

En cuanto a la sección dedicada a la historización sobre las concepciones de ciudadanía, vemos que a lo largo de la historia se le ha dado diferente valor al ciudadano en sí, como también a la relación entre el Estado y el ciudadano. Mientras que en el siglo VII - VI ac. los griegos y los romanos le daban mucha importancia a la noción del ciudadano y su relación con el Estado, con la caída del Imperio Romano se dejó de ver al ciudadano desde una

concepción socio-política. Durante las revoluciones del XVIII se hizo gran hincapié en incorporar a la noción de ciudadanía ciertos derechos fundamentales. Sin embargo, no va a ser hasta el siglo XX, con Marshall, quien articula la noción de ciudadanía en base a tres elementos: derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales. Él va a decir que a medida que fue transcurriendo la historia la noción de ciudadanía fue adquiriendo más valores, y es con el Estado de Bienestar que el ciudadano tiene los tres elementos de la ciudadanía cubiertos. Sin embargo, más tarde el Estado de Bienestar dejó de ser el sistema de gobierno predilecto a nivel mundial, a su vez que se comenzó a ver el ciudadano no tanto como sujeto de derechos sino más bien como un sujeto que consume en primer lugar y que tiene derechos en segundo lugar.

Empero, lo que más nos interesa focalizar aquí son los modelos de ciudadanía más modernos: el modelo liberal, el modelo comunitarista y el modelo republicano. A su vez, en relación a esto, nos parece relevante explicitar su relación con la matriz de análisis temático de Cox (2010). Es necesario aclarar desde ya que las categorías de análisis de la matriz serán repetidas para las diferentes dimensiones ya que los límites son difusos y no estamos tampoco buscando hacer un análisis cuantitativo.

En relación a la concepción del individuo que cada modelo tiene, vemos que el modelo liberal tiene al individuo por encima de la comunidad, lo cual se contrasta directamente con el modelo comunitarista que pone a la comunidad por encima del individuo. Por el otro lado, podemos decir que el modelo republicano es un punto más intermedio que determina que el sujeto es libre mientras que no perjudique a la comunidad política. A su vez, esta dimensión se relaciona directamente con la concepción de ciudadanía que tienen los modelos. El modelo liberal, por su parte, tiene una concepción minimalista de la ciudadanía, lo que significa que solo entiende al ciudadano desde su concepción jurídica. Por el otro lado, tanto el modelo comunitarista como el republicano también parten de esta base jurídica pero cada una le agrega su variante. El modelo comunitarista encontramos que le da importancia a las tradiciones y costumbres de la comunidad como parte de la constitución del ciudadano, lo cual contribuye a su identidad. En cuanto al modelo republicano, vemos que su extra está por el lado de los deberes y obligaciones que se le exige al ciudadano. De esta manera, así como se le otorgan garantías y derechos al ciudadano también se le exigen grandes responsabilidades, relacionadas con una participación activa. Tal como lo describimos, durante el análisis vamos a relacionar estas dimensiones con las temáticas de *Participación*

- *valores cívicos; Ciudadanos y participación ciudadana; e Identidad, pluralidad y diversidad* de la matriz analítica de Cox (2010).

En tercer lugar, en cuanto a la Identidad como dimensión de análisis, vemos que mientras que para el modelo liberal la identidad es algo privado, que excede el ámbito público; para el modelo comunitarista es concebido como algo que se construye en el ámbito público, a través de los lazos sociales al interior de la comunidad cultural. Por el otro lado, el modelo republicano verá la identidad como algo condicionado por su comunidad política ya que conciben al hombre como un sujeto político. En términos de la matriz de análisis, afirmamos que esta dimensión se relaciona de manera directa con la categoría de *Identidad, pluralidad y diversidad* de la matriz analítica de Cox (2010).

En cuarto lugar, en relación a la visión que tienen los modelos sobre la libertad, estudiamos que el modelo liberal tiene una visión negativa de la misma, a su vez que se encuentra por encima de la visión de igualdad. El modelo liberal concede que todos son iguales ante la ley. Por el otro lado, el modelo republicano tiene una visión positiva de la libertad, a su vez que concede que la igualdad está por encima de tal derecho ya que la igualdad es condición necesaria para los demás derechos. De esta manera, mientras que el modelo liberal establece la libertad por encima de la igualdad, el modelo republicano es al revés. Del modelo comunitarista no se puede agregar nada del tema ya que depende de la comunidad el valor que se le dará a la igualdad y libertad. En términos de la matriz de análisis, destacamos que estas dos dimensiones de análisis se relacionarán por sobre todo con la categoría de *Participación - valores cívicos* de la matriz analítica de Cox (2010), donde se nombran las temáticas de Libertad, equidad e igualdad. Así, en la medida en que más se nombre y en qué contexto se haga podremos saber qué concepción tienen de cada derecho y la relación entre sí.

En cuanto a la dimensión que estudia el tipo de participación, vimos que el modelo liberal tiene por sobretodo una visión pasiva, mientras que en el extremo opuesta está el modelo republicano con una visión activa y demandante. En cuanto al modelo comunitarista, también establecen una participación activa con la comunidad con el fin de nutrir y nutrirse. Esta dimensión la relacionamos directamente con la categoría de *Ciudadanos y participación democrática* de la matriz analítica de Cox (2010).

En relación a la dimensión sobre la relación con los otros, nos enfocamos por sobre todo en la perspectiva que tenía cada modelo sobre la aceptación a la diversidad. Argumentamos que el modelo que menos acepta la diversidad es el modelo comunitarista, en segundo lugar el modelo liberal y el que más acepta la multiculturalidad y la fomenta es el modelo republicano. Esta dimensión será relacionada por sobre todo con las categorías de *Instituciones; Identidad, pluralidad y diversidad; y Convivencia y paz* de la matriz analítica de Cox (2010).

En cuanto a la dimensión del Rol de la Educación, vimos que, en primer lugar, el modelo liberal utiliza la educación para informar los derechos, leyes y obligaciones. En segundo lugar, para el modelo comunitarista la educación se utiliza principalmente para la transmisión de la identidad cultural. Finalmente, el modelo republicano utiliza la educación para transmitir las virtudes públicas y la formación del ciudadano entorno al autogobierno y el pensamiento reflexivo. Esta dimensión le relacionamos con la matriz de Cox (2010) en general, viendo el panorama macro de qué temas relacionados a la educación surgían.

Finalmente, la dimensión acerca del Rol del Estado es entendida desde el modelo liberal con un valor instrumental y con un rol mínimo. A su vez, el modelo comunitarista y republicano enfatizan por sobre todo en el valor del Estado por proteger el bien común, aunque el modelo comunitarista desde la preservación de la comunidad cultural y el modelo republicano desde la continuidad y respeto de la comunidad política. Esta dimensión será relacionada con las categorías de *Instituciones; y Contexto macro* de la matriz de Cox (2010).

De esta manera, y para concluir, ya abordamos las principales concepciones del currículum y los principales modelos de concepción ciudadana contemporáneos. En el siguiente capítulo nos dedicaremos al análisis de los documentos curriculares argentinos; y en el capítulo 5 se abordará el diseño curricular australiano. El análisis será guiado por las dimensiones de los modelos de ciudadanía y por la matriz de análisis temático de Cox (2010).

Capítulo 4

Análisis del diseño curricular Argentino

En este capítulo nos dedicaremos, por un lado, a realizar una descripción general de los diseños curriculares de Formación Ética y Ciudadana en la Argentina; y en segundo lugar a detallar la metodología para el análisis; y, finalmente, nos dedicaremos al análisis de los diseños. El análisis tendrá dos etapas. En primer lugar, en base a evidencia de los diseños curriculares, se intenta comprender qué tipo de modelo de ciudadano está por detrás. Para esto se usan las nociones de ciudadanía analizadas en el capítulo 3, y utilizaremos únicamente los tres modelos principales: el modelo liberal, el modelo comunitarista y el modelo republicanista. En segundo lugar, el análisis pasará a la comprensión de las temáticas que surgen en los diseños curriculares. Para esto utilizaremos la matriz de categorías de análisis de los temas de educación ciudadana en los currículos desarrollada por Cox (2010) la cual será introducida al inicio de tal apartado.

Descripción general de los diseños curriculares

Para saber qué modelo de ciudadanía predomina en los diseños curriculares de Argentina se decidió analizar los NAP y los CBC. Como ya se describió con más detalle en el capítulo 2 la historización de ambos diseños curriculares, nos dedicaremos a retomar aquí los principales aspectos relevantes para el análisis.

En primer lugar, es necesario destacar que ambos diseños fueron producidos en distintos contextos históricos, con distintos sistemas educativos como modelos. Cuando los CBC fueron legislados luego de la Ley Federal de Educación en 1994, el sistema educativo estaba compuesto por dos etapas: la Educación General Básica (EGB) y la Educación Media Superior (también llamado polimodal). Nosotros para este estudio nos dedicamos a estudiar los CBC dictados para EGB, que a su vez se distingue en tres ciclos. El primer ciclo es de 1° a 3° grado, el segundo ciclo es de 4° a 6° grado, y el tercer ciclo es de 7° a 8° grado.

Por su parte los NAP para la Formación Ética y Ciudadana se dictaron en el 2011 tras la Ley Nacional de Educación (2006), y se produjeron en base a los CBC. La Ley Nacional de Educación a su vez, modificó el sistema educativo y perdura hasta la actualidad. Consiste en dos niveles: la Educación Primaria que consiste de 1° a 6° grado (comenzando a los 5/6 años de edad) y la Educación Secundaria que se compone de 1° y 6° grado (comenzando a las 11/12 años de edad). Justamente el nivel de primaria y los primeros tres años del nivel secundario coinciden con EGB. Creemos preciso aclarar que los NAP no se legislaron para sustituir los CBC sino que funcionan como traducción. Tal como describimos en el capítulo 2, los NAP fueron creados con dos objetivos: para reducir la complejidad de los CBC y desarrollar los contenidos de manera más pedagógica para la enseñanza en el aula; así también para reducir la cantidad de contenidos a abordar.

Nuestro análisis utiliza la asignatura de Formación Ética y Ciudadana dictada por los NAP, que corresponden a 1° y 2° año de la Educación Secundaria en las Jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años y a 2° y 3° año de Educación Secundaria en las Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años. A su vez, los CBC dictan los contenidos para todo EGB, diferenciándolo en los tres ciclos. En ambos casos se trata de alumnos de entre 12/13 años a 14/15 años. Debido a que nuestro principal objetivo es el entendimiento del tipo de ciudadano que se desea formar en el primer ciclo del nivel secundario, se ha tomado la decisión metodológica de analizar ambos documentos en su totalidad y, para poder comparar más fielmente, nos concentraremos en el diseño de los CBC en el tercer ciclo. La organización de los CBC consta de primero una descripción de los contenidos y posteriormente, al final del capítulo, se describe a modo de subtítulos cuales son los contenidos para cada ciclo en particular, haciendo una distinción entre contenidos conceptuales y contenidos procedimentales.

En segundo lugar, en cuanto a la organización de los diseños curriculares podemos adelantar que hay diferencias. Por un lado, los NAP se organizan en tres secciones. En la primera sección se hace una introducción, donde se reúnen los propósitos de la asignatura. En la segunda sección se dictan los contenidos y habilidades que se deben enseñar en 1° y 2° año de la Educación Secundaria en las Jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años. Finalmente, en la tercera sección se dictan los contenidos y habilidades que se deben enseñar en 2° y 3° año de Educación Secundaria en las Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años. A pesar de que las edades a educar son las mismas, los contenidos y habilidades se diferencian levemente. De todos modos, los resultados de nuestro estudio no se ven alterados por esto. Finalmente la segunda y tercera sección se dividen en los

mismos cuatro apartados: en relación con la reflexión ética; en relación con los derechos humanos y los derechos de niños, niñas y adolescentes; en relación con las identidades y las diversidades; en relación con la ciudadanía participativa.

Por el otro lado, los CBC tienen otra manera de organizarse. Los CBC de Formación Ética y Ciudadana para la EGB han sido organizados en cinco bloques: persona; valores; normas sociales; procedimientos generales; y actitudes generales. A su vez, en cada bloque se detalla una síntesis de los contenidos a desarrollar, una expectativa de logros y, la vinculación de este bloque con las otras asignaturas de EGB. Para este estudio nos concentramos por sobre todo en los contenidos a desarrollar (que también incluye habilidades), y en segundo lugar nos concentramos en la expectativa de logros. Finalmente, al finalizar los cinco bloques se hace un detalle de los alcances de los contenidos por bloque y por ciclo. Esta última sección nos fue útil para recuperar los contenidos esperados para los alumnos que corresponden al nivel de educación secundario, alineándose a la categoría de los NAP. Tal como aclaramos anteriormente, vamos a basarnos en el tercer ciclo para realizar una comparación significativa con los NAP.

Metodología

La metodología utilizada en este capítulo y en el capítulo siguiente (dedicado al análisis del diseño curricular australiano) se basa en dos etapas, correspondientes a los objetivos de investigación.

La primera etapa se dedica al objetivo de reconocer cual es el modelo de ciudadanía que subyace en los diseños curriculares. La metodología que usamos consistió en buscar evidencias para cada dimensión en el documento. A modo de ejemplo, en la dimensión de Identidad, lo que se hizo fue repasar el diseño curricular y cada vez que se hablara de algo relacionado con la identidad ciudadana se anotaba la cita en una tabla, bajo la columna de “evidencia” y en la fila de “Identidad”. Luego de que se recuperó la evidencia para cada dimensión se pasó a hacer un análisis de cada dimensión, intentando recuperar el sentido general de las citas e identificarlo con los modelos de ciudadanía. Los resultados fueron variados y por lo general en una misma dimensión encontramos más de un modelo de ciudadanía, lo cual es lógico si recordamos que la teoría nunca se adecuan por completo

con la realidad. Este procedimiento será repetido entonces para analizar los tipos de ciudadanía subyacentes tanto en los diseños curriculares de Argentina en este capítulo, como en el capítulo siguiente, cuando analice el diseño curricular australiano.

La segunda etapa del análisis se dedica a recuperar las temáticas utilizadas en los diseños para ver a cuál se le da más importancia. También esta sección del análisis complementa el análisis anterior. La metodología utilizada en esta segunda etapa fue utilizar la matriz de categorías de análisis de los temas de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica de Cox (2010), la cual se encuentra posteriormente como Tabla 1. Es necesario aclarar que por más que el autor detalla que la matriz es para el contexto de América Latina, en este estudio también se utiliza para analizar el currículum escolar de Australia. Tal como explicitamos en las conclusiones del capítulo 3, el análisis de los modelos de la ciudadanía y el análisis temático tiene gran vinculación para el estudio y serán analizados en conjunto al finalizar cada análisis curricular por país.

La metodología para tal análisis consistió en varias etapas. En primer lugar se le otorgó a cada categoría general de la matriz un color y una por una, se fue buscando evidencia en los documentos de la presencia de cada temática. Por ejemplo, en la categoría de Principios - valores cívicos, cada vez que se nombraba la palabra democracia o valores democráticos se marcaba. Luego de escanear todo el documento se procedía a traspasar todos las categorías encontradas en una tabla de doble entrada bajo la columna de "evidencia" y se agregaba la cantidad de veces que se hablaba de tal tema. También se agregaron nuevas categorías si se percibía que faltaba alguna temática importante en el documento que estaba quedando por fuera de la matriz. Este mismo procedimiento se realizaba con cada una de las categorías de análisis de los temas. Una vez recolectada toda la evidencia, se procedía a realizar un breve análisis de los temas más recurrentes. El principal cometido de este segundo apartado en general es hacer una descripción de las temáticas; y en segundo lugar, agregarle valor al análisis sobre los modelos de ciudadanía, siendo que ambos análisis se relacionan íntimamente.

Tabla 1

Matriz de categorías de análisis de los temas de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica.	
<p>I. Principios - valores cívicos</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>II. Ciudadanos y participación democrática</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>III. Instituciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 24. Estado <ol style="list-style-type: none"> 24.1. Estado de Derecho 24.2. Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes)) 24.3. Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad 24.4. Gobierno nacional (federal) y regional (estados) 	<ol style="list-style-type: none"> 25. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad 26. Sistema judicial, sistema penal, policía 27. Fuerzas Armadas 28. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos 29. Elecciones, sistema electoral, participación electoral 30. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs 31. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado <p>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 32. Identidad nacional 33. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.) 34. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género 35. Discriminación, exclusión 36. Patriotismo 37. Nacionalismo 38. Identidad latinoamericana 39. Cosmopolitismo <p>V. Convivencia y paz</p> <ol style="list-style-type: none"> 40. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado 41. Convivencia: Valor, objetivo, características 42. Resolución pacífica y negociada de conflictos 43. Competencias de la convivencia <p>VI. Contexto macro</p> <ol style="list-style-type: none"> 44. La economía; el trabajo 45. Desarrollo sostenible; medio ambiente 46. Globalización

Fuente: elaboración propia en base al marco Prueba ICCS, marco Referente Regional SREDECC, y los currículos escolares de primaria y secundaria de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana.

Es necesario aclarar finalmente que a pesar de que para realizar este análisis se utilizaron los CBC y los NAP, que vendrían a ser la traducción de los CBC, encontraremos discrepancias sobre el tipo de ciudadanía que concibe cada documento y en el tipo de temáticas analizadas. Pudimos esbozar algunas interpretaciones de esta cuestión. La que nos pareció trascender más en el estudio fue el momento histórico de producción. A pesar de que se supone que los NAP se basan en los CBC, los tiempos en los que se escribió cada documento variaron. Por un lado los CBC se escribieron en una época donde la

corriente neoliberal estaba en auge, mientras que los NAP se documentaron en un momento histórico donde el multiculturalismo era lo buscado principalmente por los legisladores. Ahondaremos en este análisis en el siguiente apartado.

Por el otro lado, también es necesario recordar que debido a que los CBC fueron creados para un alumnado que va desde los 6 a 15 años, debe abarcar muchos contenidos y habilidades, lo cual a veces puede no ser comparable con los NAP. Sin embargo, hemos hecho un arduo trabajo por buscar las equivalencias y detallarlas para hacer un análisis coherente y conciso. Este trabajo se ha hecho por sobre todo en el apartado segundo, donde se analizan las temáticas, ya que hemos distinguido que se tratan temáticas diferentes dependiendo de la edad del educando. En relación al primer apartado, a pesar de que vemos necesario adecuar el análisis a la misma edad de análisis, también creemos que un modelo de ciudadanía y concepción de ciudadano se puede transmitir a lo largo de todo un documento, por lo que en esa instancia fuimos más flexibles a la hora de focalizar la edad de análisis. Es por esto que, a pesar de que evidenciamos y analizamos las diferencias entre los NAP y los CBC, nuestro objetivo último es describir el tipo de ciudadano presente en el diseño curricular argentino y las temáticas en las que se forma.

Descripción de las concepciones de la ciudadanía por categorías

Para abordar el análisis del tipo de concepción de ciudadanía que predomina en el diseño curricular argentino decidimos realizar el análisis en etapas, como lo detallamos anteriormente. Lo que se hará será ir por categorías y establecer evidencias y posteriormente analizar los NAP y los CBC. Las dimensiones de análisis son: Identidad; Concepción del ciudadano/ del individuo; Visión de la libertad vs igualdad; Visión de los derechos; Tipo de participación; Relación con otros; Rol de la educación y Rol del Estado. Como se puede apreciar se han hecho tres cambios en comparación al Cuadro 1 del capítulo tercero.

En primer lugar se decidió agrupar la categoría de concepción del ciudadano con la de concepción del individuo ya que en ambos casos se dirige a la concepción que se tiene del sujeto de enseñanza, uno más relacionado a su ámbito privado y otro más ligado a su ámbito público, pero siempre del sujeto en cuestión. El segundo cambio que se decidió

hacer fue agrupar la categoría que habla sobre la visión de la igualdad y de la libertad. Esta decisión se ha tomado en base a que tanto en el modelo liberal como en el republicano se tiene siempre uno de estos dos valores por encima del otro. Es por eso que, a modo práctico se analizará por separado la visión de la libertad y de la igualdad, pero habrá un gran foco en contrastar ambas visiones para comprender cual predomina por sobre la otra en ambos diseños curriculares y en base a eso justificar a qué modelo de ciudadanía se refiere. Finalmente, el último cambio que se realizó fue agregar la categoría de “visión de los derechos”. Principalmente nos pareció importante ya que en los diseños curriculares de Argentina y lo vimos como dimensión de análisis comparativa entre los países interesante. De esta manera, aunque en el cuadro 1 no hay un apartado que hable específicamente de la visión que tiene cada modelo sobre los derechos, nos pareció importante incluirlo en el análisis y fundamentarse en el espíritu general de cada modelo, sustentandose en la información que ya tenemos de cada modelo. A continuación entonces procederemos a hacer el análisis por categorías.

1. Identidad

Esta categoría podemos suponer cumple gran relevancia para los diseños curriculares argentinos ya que tanto en los NAP como en los CBC hay un apartado dedicado a la identidad y su relación con los lazos sociales.

“La comprensión del derecho a la identidad, como uno de los derechos humanos fundamentales, atendiendo a la especificidad que su construcción tuvo en nuestro país.”

(NAP, p. 21)

Primeramente traemos esta cita para mostrar la importancia de la identidad como un derecho humano fundamental para los NAP. Esta frase tiende a la visión liberal de la identidad ya que está comunicando que la identidad es algo propio del individuo, como si estuviese involucrado al ámbito privado del sujeto, dónde solo tiene influencia la voluntad del mismo. Sin embargo, si seguimos el análisis, destacamos que la identidad del ciudadano se enmarca en un contexto social y geográfico que corresponde a la Argentina. Específicamente, con esa cita los NAP se refieren a la construcción de la identidad en los tiempos de terrorismo de Estado y las luchas de las Abuelas de Plaza de Mayo por recomponer las identidades. De esta manera, esto nos remite a que este diseño tiene una idea de identidad enmarcada en una comunidad política. Justamente, es el modelo

republicano que habla de la identidad del ciudadano dentro en un contexto político ya que entiende al sujeto como esencialmente político.

“El conocimiento de los modos y procesos de construcción continua de las identidades colectivas, analizando las interacciones y los conflictos entre grupos y sectores en la Argentina.” (NAP, p. 21)

“El reconocimiento y la valoración de las diferentes identidades, intereses y proyectos de vida personales y sociales que incluyan la convivencia en la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación.” (NAP, 14)

“La valoración reflexiva de los aspectos comunes y diversos de las identidades comunitarias como aporte a una identidad nacional y regional (latinoamericana) abierta, plural y dinámica, como construcción socio histórica resultante de procesos de luchas fácticas y simbólicas” (NAP, p.14)

Estas citas dan a entender que los NAP pretenden formar ciudadanos que puedan convivir con diferentes grupos identitarios, además de que los fomenta a que sean personajes activos de dichos grupos. A pesar de que tanto el modelo liberal como el modelo comunitarista hablan de aceptar la diversidad, lo hacen más a modo discursivo. Cuando se habla de valorar diferentes identidades, intereses y proyectos que incluyen la convivencia nos remite al modelo republicano que habla específicamente de que cada uno puede tener su identidad y modo de vida siempre y cuando no vaya en contra del bien de la comunidad política. Justamente, en estas citas se ve que el rechazo a la diversidad es algo negativo y no buscado. Tal como se evidencia en la última cita, lo que importa es la identidad comunitaria como aporte a una identidad nacional regional. No importan las diferencias, siempre y cuando todo se haga entorno a la misma identidad nacional, compartida con la misma comunidad política. A su vez, a pesar de que hay una fuerte noción de la comunidad que contiene a los diferentes individuos, se hace referencia a la dimensión política de esa comunidad, lo cual se puede tender en el análisis cuando se refiere a las luchas fácticas y simbólicas. Si hubiese más indicios de una comunidad centrada en los cultural, diríamos que tal vez hay una tendencia hacia el modelo comunitarista, ya que la noción de comunidad está, aunque se habla más de su parte política y social.

“Por identidad entendemos, por una parte, la capacidad de la persona de autoreconocerse y autoestimarse como un sujeto individual y singular, fuente de derechos y deberes. Por otra parte, es también la capacidad de reconocer y estimar su pertenencia a una colectividad con la que comparte historia, valores y proyectos

comunes, constituyéndose una identidad colectiva, en permanente proceso de construcción.”(CBC, p.336)

Esta evidencia de los CBC muestra que la identidad de un sujeto está compuesta tanto por su parte individual y particular, como de su parte más social. De esta manera, se lo entiende al sujeto como un ser social y comunitario, que necesita de su colectividad para conformarse a sí mismo. A pesar de que esta noción podría confundirse con el modelo republicanista, consideramos que esta cita evidencia el modelo comunitarista. Entendemos que el individuo es parte de una comunidad que tiene gran peso en la vida del individuo, a tal punto que determina en gran parte de su identidad. Tal como vimos en el modelo comunitarista, la identidad del sujeto se compone por sus lazos sociales con la comunidad, tal como lo está expresando la cita.

De esta manera, en términos de identidad, podemos decir que el diseño curricular argentino no se puede categorizar bajo un mismo modelo de ciudadanía. A pesar de que en ambos diseños se enfatiza sobre la importancia de la identidad individual, vemos una diferencia en el lugar de la comunidad y el tipo de comunidad al que se lo ubica al individuo.

2. Concepción del ciudadano y del individuo

Como se introdujo anteriormente, nos interesa agrupar estas dos dimensiones ya que muestran de manera más completa la concepción que se tiene del sujeto a educar. En primer lugar, notamos que los diseños curriculares argentinos coinciden en que es indispensable que el ciudadano tenga noción de su estatus jurídico:

“El conocimiento y comprensión de la Constitución Nacional como fuente organizadora de participación ciudadana en el estado de derecho.” (NAP, p.19)

“El conocimiento de las diferentes normas de defensa de los derechos humanos; del funcionamiento de organismos internacionales, nacionales y locales; del papel de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales” (NAP, p.20)

“Ser capaces de reconocer en la vida cotidiana las funciones de las normas, los valores de la forma democrática de organización social, y saber dar cuenta de los principios fundamentales de la Constitución Nacional y de la forma de gobierno representativa, republicana y federal, así como de su Constitución Provincial.” (CBC, p.343)

Tal como podemos observar, es esencial para la vida en sociedad saber y conocer las normas que regulan la vida social. A su vez, tiene que tener conocimiento de las fuentes del derecho, como son la Constitución Nacional, lo cual ambas fuentes reconocen y preponderan. Esta característica es otorgada a los tres modelos en general, ya que todos coinciden en la importancia de que el sujeto sea consciente de sus derechos y obligaciones. Sin embargo, en cada evidencia va a predominar más o menos uno de los modelos si nos enfocamos en detalles del discurso del documento. Tal como podemos ver, ya en las evidencias del NAP se comienza a ver que las normas y su conocimiento son para la vida cívica, o sea, para su vida política en democracia. Más aún, la primer cita habla de “comprender”, lo cual nos remite a un paso más que conocer y saber: se trata de haber estudiado las normas y conocer su bagaje histórico e implicancias en la contemporaneidad. Por otro lado, en la cita traída de los CBC vemos que el individuo usa las normas para traerlas a su vida cotidiana y aplicarlas allí. Por decirlo de alguna manera más cruda, no se espera que el sujeto proactivamente use las normas y esté al tanto de la legislación, sino que más bien sabe (y no necesariamente comprende) aquello que lo influye directamente.

“El fortalecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad, para un ejercicio pleno de la ciudadanía democrática mediante la planificación y desarrollo participativo de proyectos sociocomunitarios.” (NAP, p.14)

“El aprendizaje y la comprensión de la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política” (NAP, p.14)

Hay muchos aspectos de estas citas que nos interesan. En primer lugar es que se busca que el individuo sea un ciudadano democrático y que tenga gran participación en su comunidad. Hace un énfasis específico en que la ciudadanía tiene que ser democrática, lo cual nos remite directamente al modelo republicano que se apoya en las virtudes democráticas para el ejercicio pleno de la ciudadanía. A su vez, también nos remite al modelo republicano que habla de actitudes como autonomía, responsabilidad y solidaridad. Esta frase es una representación de las demás citas que hablaban de las habilidades y actitudes que tiene que desarrollar el individuo tales como la reflexión, el pensamiento crítico y el reconocimiento. Todas estas evidencian al modelo republicano que pretende formar una ciudadanía exigente con esas mismas características. Finalmente, queremos destacar que puntualmente en los NAP encontramos que se trata la ciudadanía como una práctica política, lo cual nos resulta muy interesante. Tanto el modelo comunitarista como el modelo republicano hablan de que el ciudadano no nace, sino que se hace con la práctica. A su vez, que se hable de proyectos sociocomunitarios, a pesar de que lo distinguimos más

como parte del modelo republicano, también puede ser confundible con el modelo comunitarista. De esta manera vemos que en los NAP, en cuestión de concepción del ciudadano y del individuo, predomina evidentemente el modelo republicano pero con tintes del modelo comunitarista.

“Cuando se habla de persona se piensa en la capacidad de conocer, querer, elegir, crear, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, trascender y, por ende, relacionarse con Dios.” (CBC, p.334)

“La persona es un ser social, se conforma a través de la interacción con los otros, se comunica, juega, colabora, vive en contextos institucionales y normados socialmente. El mismo desarrollo de los procesos antes mencionados está mediado socioculturalmente. La dimensión social es, pues, un componente fundamental del desarrollo personal.”(CBC, p,335)

“Poseer un pensamiento riguroso, reflexivo, constructivo y crítico.” (CBC, p.347)

Por otro lado, yendo a la evidencia de los CBC, vemos que se habla tanto de desarrollo personal como de persona social, como de pensamiento reflexivo y crítico, lo cual nos remite a los tres modelos. Sin embargo, vemos que hay una tendencia predominante del modelo liberal ya que durante el documento prima el discurso sobre la persona individual y la importancia de su desarrollo como sujeto libre y autónomo. A su vez, tendemos más hacia el modelo liberal porque no se habla casi de ciudadano como si se habla mucho de persona e individuo, lo cual no muestra que hay una tendencia a ponderar al individuo por sobre la sociedad. A pesar de que se habla de que la persona es un ser social, lo cual nos da indicios de un modelo comunitarista, en términos generales todo es para el desarrollo personal. En la evidencia traída esto se manifiesta en la primera cita donde hay un foco a la evolución personal y la responsabilidad por mejorarse a uno mismo, con objetivos puramente individuales. Vemos que en particular la asignatura en este documento se orienta a formar a la persona como ser único e individual. Finalmente, también tenemos un tinte del modelo republicano cuando se habla de que se debe poseer un pensamiento riguroso, reflexivo y crítico ya que es este modelo el único que hace hincapié en este tema.

De esta manera, siendo que los diseños curriculares argentinos en general reconocen la importancia de que los ciudadanos conozcan las normas para su aplicación y defensa, vemos que si, hilamos más fino, cada documento curricular tiene diferentes concepciones del individuo y ciudadano. Mientras que en los NAP se piensa más en el ciudadano que es

parte de la sociedad por medio de su práctica democrática a la vez que fortalece su ciudadanía y su habilidades; por el otro lado, en los CBC el foco está orientado al sujeto y a su desarrollo, ahondado poco en su dimensión como ciudadano.

3. Visión de la libertad vs. la igualdad

Antes que nada es necesario aclarar que para esta dimensión se tuvo que armar una noción más allá de la evidencia tangible encontrada. Esto es porque notamos que tanto la visión de la igualdad como la de la libertad, a pesar de que pueden ser expresadas, encontramos que en estos documentos no se representa de forma explícita. Es por esto que basamos nuestro análisis intentando retomar evidencias de los documentos, así como también de percepciones generales del tema.

“El fortalecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad, para un ejercicio pleno de la ciudadanía democrática mediante la planificación y desarrollo participativo de proyectos sociocomunitarios.” (NAP, p.14)

“En la dignidad de la persona se basa el derecho a la vida y a la libertad individual, de conciencia, de pensamiento, de religión, de expresión, de asociación, a no ser perseguido ni excluido por ninguna forma de discriminación o de intolerancia.” (CBC, p.343)

En primer lugar, en cuanto a la visión de libertad vemos que ambos documentos no le dan la misma preponderancia. Tomamos la cita de NAP que representa muy bien qué tanto se valora la libertad en el ciudadano. Claramente se ve la libertad como algo positivo en el sentido de que quien es libre puede hacer uso de voluntad como quiera. Esta autonomía remite directamente al modelo republicano donde se percibe la libertad dentro del individuo y como lo contrario a la opresión. Como dijimos tanto esta cita, como el documento NAP en general, da la sensación de que la visión de libertad es positiva en tanto que los individuos se perciben como activos, responsables y capaz de autoimponerse normas que tienen sentido para la convivencia en sociedad. Por el otro lado, la cita tomada de los CBC da la sensación de que la libertad es un atributo sumamente importante de la persona, tanto que se la relaciona con su dignidad. A su vez, se ve una tendencia mayormente del modelo liberal ya que se percibe por sobre todo una visión de la libertad negativa. Aquí entendemos que hay libertad cuando no hay interferencia del exterior. A su vez, también podemos percibir el modelo liberal porque habla del individuo, no de un ciudadano, respecto a su libertad, lo que vuelve la cuestión sumamente personalizado y no como una cuestión comunitaria. Ahora bien a pesar de que en los NAP y en los CBC no hay coincidencia en el

modelo que predomina, esperamos que por lo menos haya coherencia interna en cuanto a que si en los NAP la libertad adhiere al modelo republicano entonces la visión sobre la igualdad también, lo que implica que se tendría que percibir esta segunda como más importante que la primera. Por el otro lado, en los CBC, siendo que la libertad es importante y estando en el marco del modelo liberal, se espera que para que haya coherencia la igualdad esté en segundo plano.

“se sostiene un trabajo cuyo objetivo es garantizar condiciones de igualdad educativa “construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela” de manera que “todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”.”(NAP, p.10)

“En efecto, el desarrollo integral de las personas y de las sociedades depende, cada vez más, de la igualdad de oportunidades educativas; igualdad que debe garantizar, a su vez, la calidad de la educación que se brinda.” (CBC, p.331)

En primer lugar, antes que nada, notamos que en la evidencia de los NAP vemos que la igualdad es importante, tanto que de hecho es una de los objetivos de la educación. Se percibe de esa cita que la igualdad es una condición para que los demás derechos y principios sucedan, incluso la libertad. Esto entonces nos habla de que hay una coherencia interna en los NAP. Por el otro lado, notamos que los CBC también le dan mucha importancia a la igualdad: se habla acá también de que la igualdad es algo esencial para el desarrollo de las personas. Esto evidencia de que este documento también percibe la igualdad como una condición necesaria para los demás derechos. Sin embargo, habiendo argumentado eso, significa que los CBC no posee coherencia interna en esta cuestión ya que si el modelo liberal verdaderamente predominará en esta cuestión la igualdad tendría concebirlo como algo secundario y empero como podemos evidenciar, no es así.

En conclusión, los diseños curriculares argentinos le dan mucha importancia al derecho a la igualdad, entendiéndolo como la condición necesaria para la existencia de los demás derechos. Esta concepción la relacionamos directamente con el modelo republicano. En cuanto a la visión sobre la libertad, encontramos que los diseños curriculares argentinos no tienen una visión unificada. Mientras que en los NAP se analizó un visión de la libertad positiva (correspondiéndose con el modelo republicano); en los CBC se encontró más bien una visión de la libertad negativa (correspondiéndose con el modelo liberal).

4. Visión de los derechos

Tal como sucedía con la visión de las normas, en términos generales la tendencia de los documentos curriculares argentinos es que los alumnos conozcan cuáles son sus derechos para poder defenderlos.

“El reconocimiento y valoración de los derechos a la educación, a la información y al trabajo (entre otros) como condiciones de posibilidad de otros derechos.” (NAP, p.14)

“La comprensión de la diversidad como derecho de las personas y los grupos al ejercicio de su propia identidad cultural para el reconocimiento mutuo.” (NAP, p.18)

“Los derechos humanos están contenidos en sucesivas declaraciones universales y pactos internacionales, que la Nación Argentina ha ratificado e, incluso, ha incorporado al texto constitucional.” (CBC, p. 343)

“El respeto a la persona comporta el reconocimiento social del derecho al trabajo digno, sin discriminaciones, a la vivienda, a la salud, al alimento, a la educación, a la cultura, a la religión, a la información, al esparcimiento.” (CBC, p.343)

Tal como se evidencia en las citas se espera que los ciudadanos/ individuos reconozcan cuales son sus derechos y el de los demás para poder hacer que se cumplan y valorarlos. En términos generales esto no nos habla de ningún modelo en particular ya que ambos tres enfatizan en la importancia de saber cuáles son los derechos y cómo defenderlo. A su vez, la idea es que estos modelos reconocen por igual discursivamente el estatus jurídico a todos los grupos minoritarios. Sin embargo, si hilamos más fino podemos distinguir un par de diferencias. Principalmente, vemos que en los CBC a pesar de que podemos ver aspectos de los tres modelos, nos decidimos por argumentar qué es el modelo liberal el que tiende a predominar. Esto es ya que se tiene una visión de los derecho liberal: se debe reconocer los derechos y luego no intervenir en la obtención de ellos. Se trata de conocer y respetar los derechos de los demás. Esto denota en este sentido un tipo de vinculación más bien pasiva, donde sólo se sigue al pié de la letra lo que dicen las normas que hay que seguir y si no se cumple recién ahí se actúa. A su vez, suponemos que el actuar sólo se pretende que suceda si es en beneficio propio, ya que no se encontraron evidencias de lo contrario.

“El conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos como construcción socio histórica, a partir de la reflexión acerca de las luchas de los pueblos por el reconocimiento de la dignidad de las personas, en particular en la Argentina y América Latina.” (NAP, p.16)

“La identificación y comprensión de las tensiones inherentes a la defensa de los Derechos Humanos en relación con prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género

y la orientación sexual, la salud, los medios masivos de comunicación, los pueblos originarios, el mundo del trabajo, la movilidad y el tránsito libre y seguro, y el consumo, entre otras.” (NAP, p.17)

Por su parte, si vemos más finamente el diseño de los NAP entendemos que aquí es otra la cuestión. Principalmente, debido a que se habla de comprender el bagaje histórico de los Derechos Humanos y sus tensiones históricas vamos a justificar que hay una tendencia hacia la preponderancia del modelo republicano. Está alineado no sólo con la manera de comprender en su totalidad los aspectos constitutivos de la ciudadanía como son los derechos, sino que también está alineado con su concepción de la participación ciudadana y la sociedad. Sin ánimos de adelantarnos en el análisis, vemos que formulan un tipo de participación activa, donde el ciudadano debe saber los derechos humanos para ser capaz de defenderlos, sean los suyos o los de un tercero. A su vez, vemos que tienen una concepción de la sociedad como un entramado de relaciones de poder, tal como lo postula el modelo republicano.

De esta manera, en términos generales, los diseños curriculares argentinos toman con gran seriedad la cuestión de los derechos humanos, tanto que en ambos documentos hay una sección dedicada al tema. Esto lo relacionamos directamente con la historia de los derechos humanos, específicamente en los tiempos de la dictadura. Durante este momento histórico los derechos de los argentinos se vieron fuertemente vulnerados. Lo que encontramos en los diseños curriculares de formación ciudadana, creemos, es un énfasis en revalorizar los derechos humanos para que tal exceso de poder no vuelva a suceder.

5. Tipo de participación

En esta dimensión dividiremos el análisis en relación a los documentos analizados.

“La reconstrucción de normas y códigos que incluyan mecanismos de validación y evaluación participativa para la convivencia en la escuela, basados en principios de equidad.” (NAP, p.19)

“El conocimiento y la valorización de las diferentes manifestaciones de participación ciudadana que contribuyen a la consolidación del Estado de Derecho, en oposición a las experiencias autoritarias de la Argentina.” (NAP, p.23)

“La participación reflexiva en la construcción de proyectos grupales, institucionales y comunitarios así como en la organización de cooperativas y mutuales escolares.” (NAP, p.23)

“La construcción de proyectos cooperativos, mutuales y solidarios, de alcance grupal, institucional y/o comunitario.” (NAP, p.19) (NAP, p.23)

Estas citas de NAP nos hablan de que evidentemente hay un preponderancia del modelo republicano. En las citas se habla de participación activa, reflexiva, deliberante, crítica tal como se postula en este modelo. En primer lugar, se habla de “reconstruir” las normas lo cual nos da la pauta de que el ciudadano está comprometido con el mejoramiento de su comunidad y está atento a cómo hacerlo. A su vez, la idea es basarse siempre en las virtudes democráticas como son la equidad, la votación, la convivencia y la diversidad. Puntualmente, en términos de diversidad, es el modelo republicano el que más peso y validación le da a este aspecto ya que se sostienen en la capacidad de los individuos de poder tener su propia opinión, juicio y capacidad deliberativa para tomar decisiones en comunidad. Finalmente, en relación a los proyectos grupales con impacto social, vemos que aquí también hay indicios del modelo comunitarista, el cual también enfatiza en la importancia de la participación para la comunidad. En ambos modelos se argumenta la importancia de estar al servicio de la comunidad para mejorarla y así también nutrir a los propios ciudadanos.

“El tratamiento de temas vinculados a la voluntad es una ocasión privilegiada para reflexionar acerca del valor de la constancia, la firmeza para poder afrontar las dificultades que implican las tareas, el compromiso, la eficiencia, el dominio de sí y de la cultura del trabajo. Permite, asimismo, introducir las problemáticas referidas a la autorrealización, la libertad, las elecciones y las decisiones personales” (CBC, p.335)

“Se propiciará también el desarrollo de valores y actitudes de participación responsable en el contexto de una sociedad democrática y en permanente proceso de construcción. Como elementos importantes para hacer posible la participación se cultivarán valores y actitudes de diálogo, comprensión y búsqueda de solución racional de conflictos” (CBC, p.348)

En cuanto a los CBC vemos que la participación no está tan orientada al deber ciudadano, en el sentido de actuar para mejorar la comunidad cultural o política. Si no más bien la participación del individuo se orienta con el fin de resolver conflictos de la vida privada del individuo como son el “dominio de sí y de la cultura del trabajo” y la “solución racional de conflictos”. Esto nos da la pauta de que hay una tendencia al modelo liberal por sobre los demás, aunque también vemos que hay rastros del modelo republicano. En cuanto al modelo liberal, vemos que éste pondera en este documento ya que se pretende que el

individuo use su voluntad para desarrollarse mejor personalmente. La participación se limita casi que al desarrollo del propio ser. Esto no puede ser del todo corroborado ya que como se dijo tenemos evidencia limitada que nos remite al modelo republicano. Principalmente esto es cuando se habla de “participación responsable” lo cual nos habla de que hay efectivamente una participación, medianamente activa, en relación a la comunidad, y esa actividad es conscientemente. Sin embargo, valiéndonos de evidencia cuantitativa, a lo largo del documento encontramos poca evidencia que hablara de este tipo de participación más activa y comprometida con la comunidad. Por el contrario, la tendencia que dominó fue la liberal.

En conclusión, vemos que en términos generales no hay un acuerdo en los diseños curriculares argentinos sobre el tipo de participación ciudadana. Por un lado, es indiscutible el alto valor que le otorgan los NAP, tanto que incluso tienen un apartado dedicado exclusivamente para hablar de la ciudadanía participativa. Por el otro lado, los CBC no tienen un apartado propiamente dicho y usan la participación en mayor medida como una herramienta para la resolución de los propios conflictos.

6. Relación con otros

En términos de comprensión de las relaciones sociales y la sociedad adelantamos que no encontramos un modelo hegemónico de ciudadano en los diseños curriculares argentinos.

“El reconocimiento y análisis de justificaciones éticas basadas en principios, consecuencias, virtudes y valores compartidos y controvertidos en las decisiones y prácticas de los diferentes actores sociales” (NAP, p.20)

“La comprensión de las interrelaciones entre diversidad sociocultural y desigualdad social y económica, identificando representaciones hegemónicas de género, de orientación sexual, de nacionalidad, étnicas, religiosas, ideológicas y generacionales presentes en Argentina y Latinoamérica” (NAP, p.22)

“La reflexión acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades en relación con el género y la orientación sexual, en los diferentes ámbitos en que esta pueda generarse (la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles)”(NAP, p.22)

En primer lugar, viéndolo en términos generales, podemos observar que en los NAP la relación con el otro siempre tiende a ser luego de una reflexión individual, donde cada uno es capaz de desarrollar su propio pensamiento autónomo, bien fundamentado, lo cual le da

solidez y racionalidad a una discusión. Claramente estos aspectos, por muy utópicos que parezcan, provienen directamente del modelo republicano. Vamos a argumentar que en esta dimensión y en este documento el modelo republicano es tendencialmente preponderante. Otra razón por la que argumentamos que este modelo prevalece es porque, tal como venimos demostrando de este modelo, la diversidad es un aspecto clave. La relación con los otros para el modelo republicano y los NAP acepta el pensamiento diferente y de hecho se incentiva, siempre y cuando haya fundamentación y sustento racional. La idea es que la convivencia con los demás se base en la deliberación y en el progreso. Finalmente, la última razón por la que notamos este modelo es por la importancia que se le dá al mejoramiento de la comunidad. La evidencia exhibida demuestra un gran compromiso con la comunidad, sobre todo política, y que todo el accionar propuesto es para generar mejores condiciones para los demás, lo que consecuentemente repercute en uno mismo. Este último argumento también da razones para creer que hay un indicio del modelo comunitarista ya que se muestra al individuo al servicio de su comunidad, con la intención de nutrirla a la vez que lo nutre a uno mismo. Sin embargo este modelo no es el que predomina porque un ciudadano comunitarista muy difícilmente podría ser capaz de criticar a su comunidad, tal como lo propone el modelo republicano y los NAP.

“La convivencia social supone el reconocimiento mutuo el respeto a la justicia y el carácter regulador de las normas” (CBC, p.341)

“La CN, como norma fundamental de la convivencia social entre los argentinos, es el resultado del proceso de una compleja formación y organización de la Nación” (CBC, p.342)

“comprender el sentido de las normas, diversidad, origen y validez, facilita la comprensión del sentido de las obligaciones y los compromisos que ellas general para la vida cotidiana(3)” (CBC, p.341)

“el análisis de la Constitución nacional exige también permanente reflexión sobre la práctica social y la vida cotidiana, porque la vigencia del orden constitucional se traduce en modos de convivencia social, en estilos de vida democrática, en formas racionales de resolver conflictos y construir equidad” (CBC, p.342)

“comprender y respetar los valores de otras personas y grupos que conviven en la sociedad.” (CBC, p. 340)

Por otro lado, los CBC vinculan la relación con el otro y la convivencia social fuertemente, especialmente con la idea de normas como mediador. Como podemos ver en la evidencia, son las normas las que regulan el trato con los otros y por eso se supone es tan importante

el conocimiento de la Constitución Nacional como principal fuente de organización social. Esto nos sugiere que evidentemente es el modelo liberal el que predomina, siendo que la convivencia es algo reglado y que debe seguirse para no interferir con la libertad e igualdad de los demás. De esta manera, la convivencia social se trata de que cada uno cumpla con su parte del contrato social, obedeciendo a su parte del trato. A su vez, tal como lo demuestra la evidencia, en el modelo liberal se le da mucha importancia a las reglas. Sin embargo, también podemos ver un indicio, en menor medida, del modelo republicano. Si bien la definición de convivencia social nos dice que las reglas regulan el comportamiento social, más tarde habla de la importancia de también comprender su sentido y se ponen estrategias para facilitar tal comprensión. A su vez, a pesar de que en términos cuantitativos se enfatiza más en las reglas como reguladoras de la convivencia, lo cual da una sensación de frialdad y un comportamiento robotizado, también se hace énfasis, aunque en menor medida, a conocer los valores de los demás para favorecer el mejoramiento de las relaciones y la no discriminación, lo cual sobrepasa el modelo liberal y está más del lado republicano.

Concluyendo, vemos que en términos de convivencia social y relación con el otro no hay un mensaje conciso en los diseños curriculares argentinos. A partir de la evidencia aquí provista hemos argumentado que los NAP poseen una tendencia mayor hacia el modelo republicano, mientras que en los CBC ponderan el modelo liberal ya que predomina la idea de norma como regulador social principal.

7. Rol de la educación

Es necesario aclarar que para este apartado utilizamos como equivalentes los conceptos de educación y de escuela. Esto es porque para nuestro análisis equivalen las acciones educativas de la educación en general con las acciones educativas de una escuela.

“El reconocimiento de la escuela como un espacio de participación, respeto y exigibilidad de los derechos, que educa y favorece el ejercicio ciudadano” (NAP, p.19)

“El reconocimiento de la escuela como un espacio de participación, respeto y exigibilidad de los derechos, promoviendo, entre otras, las instancias de representación estudiantil” (NAP, p.22)

“(promover una) Educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones étnicas, religiosas, de sexo, etáreas” (CBC, p.337)

“la escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son

reconocidos universalmente, porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana y de contribuir a su asunción por parte de los alumnos y las alumnas como una forma de aporte a la construcción de una sociedad más ética y justa y a la conformación de un orden y una cultura democrática” (CBC, p.339)

Basándonos en la cita de los CBC que se refieren a que la educación debe servir para reconocer los derechos humanos básicos, podríamos tender a argumentar que predomina el modelo liberal, ya que en este también se pretende una educación que se base en la transmisión de información sobre las leyes, los derechos y sus obligaciones. Sin embargo, el modelo liberal también promueve una educación basada en la irreflexividad y el conformismo. Si seguimos leyendo esa misma cita que nos habla sobre educar en los derechos humanos básicos para que las discriminaciones no sucedan, dá cuenta de que se desea formar un alumno atento al incumpliendo de los derechos, ya sea suyo o de otros, y pelear por su cumplimiento. A su vez, otra razón por la que no encaja con el modelo liberal es porque una educación liberal jamás se intrometería en la vida privada, y tal como dice la cita (y toda la evidencia aquí traída), la educación pretende favorecer la vida privada. Es por esto que, en base a la evidencia encontrada, podemos decir que encontramos que predominaba el modelo republicano. Las razones son varias. En primer lugar, porque al igual que la propuesta del modelo republicano, en los documentos se plantea a la escuela como un lugar de participación donde se pueden practicar las virtudes públicas, como la “representación juvenil”. A su vez, esto va de la mano con que se forma al estudiante para que pueda vivir en una democracia, inculcándoles los valores democráticos necesarios como la “participación, respeto y exigibilidad” y el deseo de formar una “sociedad más ética y justa”. Finalmente, en base a la información recaudada se percibe que se desea formar un ciudadano autónomo, que maneje el contenido teórico y que pueda usarlo de manera crítica y reflexiva a su favor en la vida diaria, lo cual va muy alineado con el modelo republicano.

Para resumir, a pesar de que hay una cierta tendencia en la educación hacia el modelo liberal, en realidad lo que evidentemente predomina en los diseños curriculares argentinos es el modelo republicano. Desde que se considera a la escuela como un lugar de participación y puesta en práctica de las virtudes democráticas, hasta que interfiere en la vida privada de las personas, todo nos da el indicio de que el republicanismo es el que prevalece.

8. Rol del Estado

Para el análisis de este apartado debemos basarnos en citas encontradas como también en aquello que no encontramos. Tal como se sabe en la literatura académica, un autor comunica un mensaje tanto por lo que dice que por lo que no dice. Esa fue la perspectiva que nos ayudó a analizar esta sección.

“La comprensión y valoración del rol del Estado democrático como garante de los derechos constitucionales en la construcción de políticas públicas en Argentina y Latinoamérica” (NAP, p.15)

“El conocimiento de las características del Estado argentino: representativo, republicano y federal” (NAP, p.23)

“El conocimiento de las formas de elección de autoridades nacionales, provinciales y municipales” (NAP, p.23)

En primer lugar procederemos a analizar qué tienen para decir los NAP sobre el rol del Estado y qué entienden por Estado. Vemos que en términos generales se refiere a que el Estado es representativo, republicano y federal y a que hay formas de elección a las autoridades. Hasta aquí se habla del Estado primero en términos generales y, en segundo lugar, se le da al alumno la pauta de que sólo debe conocer estos aspectos del Estado, sin involucrar ningún tipo de razonamiento más complejo. A su vez, también encontramos que el rol del Estado según los NAP es ser “garante de los derechos constitucionales en la construcción de políticas públicas” lo cual nos habla de un papel instrumental y ligado a la protección de los derechos como así también habla de un rol proactivo del Estado, protagonista de las políticas públicas.

“La comprensión de las prácticas políticas como manifestación de relaciones de poder y formas de resolución de conflictos” (NAP, p.15)

Si partimos de la premisa de que en cualquier relación social existen relaciones de poder, podemos inferir que entonces, según la frase anterior, los NAP entienden que hay prácticas políticas en todas las prácticas sociales. Esto en particular nos habla que los ciudadanos, siendo conscientes de esto, se manejan en un mundo pensando activamente como relacionarse con otros. Esto parecería que lo podemos reconocer como parte del modelo republicano que enfatiza en que la sociedad está compuesta por relaciones de poder desiguales, que generan conflictos inevitablemente. Según esto, es deber de un ciudadano republicano actuar para balancear las relaciones de poder y que predomine la desigualdad. En base a las evidencias del párrafo anterior, a pesar de que pensamos en una primera

instancia que podría predominar el modelo liberal por el tipo de Estado instrumental que se presentaba, vemos que hay indicios mayores de un Estado proactivo, que está en constante construcción para el bien de la sociedad.

En cuanto a la evidencia en los CBC para identificar qué tipo de rol se le otorga al Estado se hizo más difícil ya que son muy pocos los momentos en los que se habla de Estado:

“La división de poderes y la publicidad de los actos de gobierno se relacionan con los mecanismos de equilibrio y control social que la Constitución consagra para la organización del estado” (CBC, p.342)

“La organización federal completa la forma de democracia que la Constitución establece. El contenido del federalismo constitucional habrá de relacionarse con el tema de los niveles de autonomía y las responsabilidades comunes” (CBC, p.342)

Aquí vemos que se habla de la Constitución Nacional como organizador del Estado, siendo que el foco está en la Constitución como fuente del Estado y su organización puntual. Como dijimos esto fue lo que se encontró en referencia al Estado, lo cual es muy precario. Esto nos sugiere que no se le da gran importancia en los CBC. Hay una sospecha de que al Estado se lo desea dejar al margen de la ciudadanía, lo cual tiene sentido si el modelo predominante en este diseño curricular es el modelo liberal, que se caracteriza por darle poco protagonismo al Estado. Por el otro lado, lo que sí importa en este diseño es la Constitución Nacional, que como se argumentó en apartados anteriores, tiene gran importancia. Esto nos da la pauta de que se le da mucha relevancia al ámbito normativo, lo cual coincide con el modelo liberal. De esta manera, el Estado tiene un rol más al margen y la Constitución Nacional tiene un gran peso en la conformación del Estado y el ciudadano.

De esta manera, los diseños curriculares argentinos no poseen una visión homogénea del rol del Estado. A pesar de que ninguno de los dos modelos tiene una perspectiva evidente en lo que respecta, vemos que los NAP pareciera se inclinan más hacia un modelo republicano y los CBC pareciera hay predominancia del modelo liberal.

Para concluir esta primera sección y pasar al análisis temático nos interesa resumir los modelos encontrados en los diseños curriculares y en relación a qué dimensiones para esquematizar más tarde el tipo de ciudadano que busca es Estado argentino mediante

la formación ciudadana en el nivel secundario.

En términos generales, podemos distinguir que el modelo de ciudadanía predominante en los diseños curriculares argentinos es el modelo republicano. El argumento es que el modelo republicano es el que prima casi por completo en los NAP y en los CBC se encuentra en gran medida. Sin embargo, es necesario agregar que los diseños curriculares argentinos también están en gran medida influenciados por el modelo liberal, el cual prevalece por sobre todo en los CBC. Profundizaremos más sobre el tipo de modelo predominante en la conclusión final del capítulo, donde podremos sumar a su vez el análisis temático, el cual será estudiado a continuación.

Análisis temático

Para esta sección del capítulo analizaremos el contenido temático de los diseños curriculares argentinos teniendo en cuenta los seis ámbitos temáticos que desarrolla Cox (2010), en la Tabla 1. La metodología fue describir, en primer lugar de manera general, los contenidos presentes en los diseños curriculares; luego, organizarlos según los ámbitos temáticos; y entender qué categorías de análisis se encontraban presentes en los diseños curriculares, cuáles estaban ausentes y cuáles no están presentes en la matriz de análisis pero que resultan necesarios agregar. La manera en la que procederemos en la escritura será dividir esta sección en los seis apartados temáticos donde se describirán y analizarán brevemente las temáticas en cada diseño curricular argentino.

1. Principios - valores cívicos

Este ámbito incluye doce categorías sobre las orientaciones temáticas. Una de las temáticas más nombradas en ambos diseños (NAP y CBC) es el de los *Derechos Humanos*. De hecho, ambos diseños tienen un apartado dedicado al tema. Los NAP lo tratan en mayor extensión e identifican al tema como una construcción histórica, que tiene importancia internacional y que tiene que defenderse. Este tema lo expande a su vez a los derechos políticos, sociales, económicas y culturales. A su vez, identifica a la identidad como un derecho humano fundante. Por su parte, en los CBC se asocia el tema de los derechos humanos directamente con la dignidad humana y su uso correcto para la libertad individual.

Asimismo, los CBC se dan mucha importancia a la temática de la *Libertad*. Todo lo que tenga que ver con la libertad se reitera continuamente. Se entiende a los individuos como seres libres ante la sociedad y cómo debe usar este principio responsablemente. Por su parte, los NAP nombra este tema un par de veces pero de manera muy superficial. Temas como justicia, libertad, igualdad no son reiterados.

El tema de la *diversidad* se trata en ambos currículos, aunque en los NAP con mayor insistencia. La diversidad es vista aquí como un derecho de las personas que debe ser defendido por uno mismo y para con los demás. Es un tema que se trata por sobre todo en la sección de la identidad. Por su parte, en los CBC se trata la diversidad y se la relaciona con el tema de la tolerancia y respeto mutuo.

Finalmente, en este apartado notamos la existencia de temáticas en los diseños que no podían ser categorizados por la matriz. Estos temas eran autonomía, responsabilidad, diálogo, cooperatividad ética, respeto, responsabilidad moral, dignidad (muy repetida en los CBC), autorrealización, sociabilidad, convivencia, racional. De hecho creemos que tienen gran valor en los diseños y por eso decidimos agregarlos.

2. Ciudadanos y participación democrática

Este ámbito reúne once categorías que ponen el foco en los ciudadanos y su manera de participar en el orden político. En ámbitos generales se trata de los temas relacionados a los derechos del ciudadano, a sus obligaciones y responsabilidades y de su parte en la participación y negociación en acuerdos y proyectos comunitarios. De las once categorías encontramos nueve categorías entre los dos diseños.

En primer lugar, ambos diseños enfatizan sobre los *derechos de los ciudadanos* constantemente. En NAP de 1° y 2° año se enfatiza por sobre todo tener conocimiento de los derechos y en 2° y 3° años hacen más énfasis en el análisis. Por su parte en los CBC se habla del derecho a la vida y a la libertad individual de conciencia, de pensamiento, de religión, de expresión, de asociación y discriminación. En ambos se relacionan los derechos del ciudadano al derecho al trabajo, a la salud, al alimento, a la educación, la cultura, la religión, la información, y el esparcimiento

A su vez, en ambos diseños se habla de las *obligaciones y responsabilidades del ciudadano* como son el respeto hacia los demás y el cumplimiento de las normas legales. A su vez, se le da importancia a que los alumnos conozcan las formas de *voto*. En ambos casos se relaciona este tema con la Constitución Nacional, y con esta como la fuente primaria de conocimiento. También mencionan los temas de *representación* y *deliberación* pero en menor medida y únicamente en los NAP.

En tema de *participación*, podemos decir que ambos diseños le dan suma importancia, aunque NAP por sobre todo. La participación ciudadana tiene un apartado en los dos niveles en los NAP. Se enfatiza por sobre todo en la *participación reflexiva y crítica*, y que a su vez sea deliberativa. La participación se utiliza entre otras para la revisión de normas del colegio. Esto a su vez se suma con que en este diseño se enfatiza que los alumnos participen de *gobiernos escolares* y *proyectos comunitarios*. Aún más, en ambos diseños se promueve la construcción de proyectos cooperativos, mutuales y solidarios de alcance grupal, institucional y/o comunitario.

3. Instituciones

La temática de “Instituciones” tiene ocho categorías (y cuatro sub- categorías para “Estado), que se refieren a las instituciones fundamentales de una democracia, sus amenazas y las instituciones civiles que forman parte del ámbito. En esta temática los diseños curriculares argentinos discrepan. Mientras que los NAP abordan seis categorías y una sub-categoría, los CBC sólo nombraron tres categorías y una subcategoría y de manera muy superficial. Es por esto que haremos el análisis de cada diseño curricular por separado.

En primer lugar, los NAP nombran al *Estado* y en particular lo caracterizan como el *Estado de derecho*. Se habla del rol del Estado democrático como garante de derechos. También se habla de los *Tres poderes del Estado*, en la sección de la Constitución Nacional. A su vez, la *Constitución Nacional*, se nombra constantemente y de hecho tiene un apartado dedicado. Se habla de la Constitución Nacional como fuente organizadora de la participación y como la fuente que agrupa los derechos. Se le da mucho valor ya que enmarca la legalidad civil y le da legitimidad al accionar político. El tema de la *Guerra* es una categoría que se propone abordar, en específico ligado a la Guerra de Malvinas. Se propone en el diseño hablar sobre la validez de la guerra y la violencia. A modo superficial, en ambos niveles del diseño se habla sobre la necesidad de que los alumnos conozcan el *sistema electoral* al que pertenecen, fomentando la participación laboral. También se le da

énfasis al trabajo y en particular se habla de las *formas de organización laboral*. Se habla de formas de reivindicar el derecho al trabajo y al gremialismo como una de las formas de defensa.

En cuanto a la categoría de *Riesgos para la democracia*, los NAP enfatizan por sobre todo en el Terrorismo de Estado (que es nombrado múltiples veces), el Holocausto y las experiencias autoritarias en la Argentina. Se introducen estos temas para que el alumno los comprenda y realicen una construcción histórica del momento. Es necesario destacar que el tema del terrorismo de estado, por más que no está incluido en la matriz de análisis, hemos decidido analizarlo ya que tiene gran relevancia en el documento. Por sobre todo tuvo gran voz y reiterado espacio en las notas al pie de página, donde los autores del documento hacen referencia a la dictadura, y la lucha de los aborígenes.

Finalmente, también encontramos que a lo largo del documento se nombraba el tema de los *Organismos internacionales y el Derecho Internacional*, el cual no se encuentra en la matriz de análisis pero que nos parecía importante incorporar aquí. Se habla de los organismos internacionales como garantes de los derechos humanos universales.

Pasando al análisis del CBC tenemos que reiterar que la participación de esta temática en el documento fué limitada. En primer lugar, casi que no se nombra la palabra *Estado* y por lo general cuando se desea nombrar algo más grande que el individuo se refieren a “la sociedad”. Sí se habla de los *Tres poderes del Estado*, en la sección de la Constitución Nacional. En cuanto a la *Constitución Nacional* propiamente, tiene un apartado, y se la entiende como el contenedor de las normas fundamentales para la convivencia social, y demás aspectos políticos. En cuanto a las *Organizaciones civiles*, lo máximo que llega a nombrar son los grupos políticos, en un contexto en el que se estimula a que los alumnos puedan participar de grupos y una de las opciones de grupos son grupos políticos.

De esta manera tenemos un fuerte contraste en los diseños curriculares en relación a esta temática. Mientras que en los NAP se utiliza gran parte de las categorías temáticas; en contraste, los CBC utilizan pocas temáticas y en lo mínimo. Si tuviésemos que establecer una relación diríamos que ambos le dan suma importancia a la Constitución Nacional y hay un trabajo por darle peso en los diseños entre los demás temas.

4. Identidad, pluralidad y diversidad

Este ámbito temático está dividido en ocho categorías ligadas a la base cultural y simbólica de los individuos y grupos sociales ya sea dentro de la sociedad como más amplios que crucen la barrera de la frontera nacional. En particular esta temática es tomada con gran seriedad por los diseños curriculares argentinos. Tanto los NAP como los CBC abordaron cinco categorías del tema y en términos generales coinciden en los temas. Ambos diseños tienen apartados dedicados a hablar del sujeto y su identidad. Mientras que los NAP tienen una sección para hablar de las identidades y la diversidad; los CBC hablan del sujeto en general y en una las dimensiones ahondan sobre la identidad del individuo y los grupos.

En primer lugar, la categoría más nombrada fue la de *Identidades grupales* y se relaciona directamente con el tema del *Multiculturalismo*, que a su vez se asocia con la no *Discriminación*. Los CBC hablan de las identidades grupales como algo que está en constante construcción y que son los sujetos los que comparten la historia, valores y proyectos comunes. Los NAP también entienden las identidades de esa manera y ahondan en el tema enmarcando las identidades comunitarias en la identidad nacional y regional. Es interesante porque los NAP no habla de la *Identidad nacional*, sólo lo nombran para aclarar que son el contexto sociocultural en el que se conforman las identidades. Por su parte los CBC también introducen las Identidades Nacionales a colación. Cuando hablan de cómo se organiza la Nación, recomiendan fortalecer la identidad nacional, lo cual está legitimado por la Ley Federal de Educación. Se propone primero comenzar por valorar lo propio, la identidad individual, para luego contribuir a la formación de la identidad nacional.

En cuanto al Multiculturalismo ambos diseños hacen gran hincapié. Se trata de que proponen a los alumnos comprender la diversidad. No enfatizan sólo en la tolerancia, que implica un paso sólo de aceptación, sino que dan un paso más y agregan que es importante que los alumnos entiendan las diferencias y empaticen con ellas. Los CBC hablan de reflexionar sobre los fundamentos de las costumbres, valores, virtudes y normas para entender las dimensiones valorativas de las personas. Debido a que este diseño se apoya en la igualdad, fundamentan que el objetivo es que los sujetos puedan actuar libremente según las convicciones que adoptarán individualmente y por derivación del grupo al que pertenecen. Los NAP, a su vez, enfatizan en que los alumnos puedan identificar las representaciones hegemónicas de género, de orientación sexual, de nacionalidad, étnicas, religiosas, ideológicas y generacionales para cuestionarlo, partiendo de la premisa de que la diversidad es un derecho de las personas. Finalmente, en relación a la cuestión, los diseños curriculares argentinos le dan valor permanente a la no discriminación y a la identificación

de formas de maltrato y prejuicio para no hacerlo. En relación a este tema los CBC incluyen el tema de la *Globalización* para agregar que el mundo es cada vez más complejo e interdependiente y por eso hay diferentes identidades y diferentes formas de relación social.

Finalmente, nos parece importante agregar a la matriz de análisis una dimensión que no está pero que se nombra en los diseños curriculares argentinos. Este tema es el de la *Identidad personal*, es cual es abordado de manera distinta por cada documento. Por su parte, los NAP hablan sobre la propia representación y la identidad juvenil en particular. Habla seguido de ser consciente de la propia representación, de cómo se compone la identidad de cada uno. A su vez, le propone a los jóvenes que hagan especial hincapié en sus propias prácticas y manifestaciones por las que arman sus propias identidades. La cuestión es que vean la incidencia de las representaciones sociales sobre los estereotipos corporales y estéticos en ellos. Por el otro lado, los CBC le dan foco a la identidad propia en tanto identidad sexual, involucramiento de la familia y de los grupos sociales. Se entiende que la identidad del sujeto está compuesta por el propio autoconocimiento y autoestima; y por su pertenencia a una identidad colectiva.

En resumen, en relación a esta temática, vemos que los diseños curriculares argentinos dedican gran extensión a hablar de las identidades grupales y a la multiculturalidad. Se enfatiza por sobre todo que los alumnos entiendan las diferencias con otros grupos identitarios y que repugnen todo tipo de discriminación social.

5. *Convivencia y paz*

El siguiente ámbito temático se compone de cuatro categorías relacionadas al ámbito de la convivencia y los valores del diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Podemos decir que los diseños curriculares argentinos ahondan la mayoría de estas categorías, aunque sea con diferente profundidad. Los NAP abordan las cuatro categorías mientras que los CBC tres.

En primer lugar el tema de la *Violencia e imposición de la fuerza* es sólo abordado por los NAP. Se enfatiza en la reflexión sobre el tema y sobre reconocer momentos de violencia sobre los derechos e imposición de la fuerza. Podemos agregar que este tema se relaciona con el tema de las Instituciones (tercer tema). Pasando a la categoría de *Convivencia*, los diseños curriculares argentinos le dan gran importancia al tema, pero vemos un especial énfasis en los CBC. Los CBC introducen la convivencia a través de sus categorías,

justificando que tiene que ser justa y construída; y que, para alcanzarlo, hay que validar y respetar las normas. A su vez, los CBC también establecen un estrecho lazo entre la convivencia y las normas. Hacen un gran hincapié en que las normas son la base para la convivencia social, junto con el reconocimiento mutuo. De esta manera se introduce la Constitución Nacional como contenedor de las normas y por lo tanto base para la convivencia social.

Luego, ambos documentos hablan de la *Resolución de conflictos*, aunque lo hacen desde diferentes perspectivas y diferentes profundidades. Por su parte, los NAP relacionan la resolución del conflicto a la utilización del diálogo y las prácticas políticas para resolverlos. A menudo se enfatiza en el valor de diálogo en relación a los conflictos, lo cual nos hace suponer que se le da gran importancia. Por el otro lado, los CBC hablan de la resolución de conflictos en el marco de la escuela, siendo esta el lugar donde se deben tratar y resolver. A su vez, este documento le da importancia a los conflictos interpersonales que tienen los jóvenes durante la adolescencia y le dan a la escuela el rol de contenerlos.

En fin, vemos que el tema de la Convivencia es un tema reiterado aunque abordado de manera particular por cada diseño curricular. A pesar de esto tienen grandes similitudes, como es el otorgarle a las normas sociales el poder de ordenar y regular la convivencia.

6. Contexto macro

Este ámbito temático último consta de tres categorías: La economía, el trabajo; Desarrollo sostenible, medio ambiente; y Globalización. Ambas tres categorías son tratadas en los dos diseños curriculares argentinos.

En primer lugar, *El trabajo* es tratado por los documentos argentinos como algo de valor y que está respaldado por el derecho al trabajo. Se enmarca en la situación de que es importante reconocer socialmente tal derecho para promover el trabajo digno y sin discriminaciones. Específicamente desde los NAP también se agrega que este tema debe a su vez enseñarse desde una mirada global, donde existe la flexibilización y precarización laboral. En relación al tema del *Medio ambiente*, percibimos que ambos documentos por más que lo nombran, su abordaje es bastante superficial. Se habla de comprender la dimensión ética y jurídica entorno a varias de disciplinas, siendo la educación ambiental una de ellas. Finalmente, en relación a la *Globalización*, vemos que este tema se relaciona con los valores universales y los derechos humanos, siendo la escuela el ámbito privilegiado

para promoverlos. A su vez, los NAP agregan que es necesario reconocer los medios de comunicación como parte de la globalización, que exportan e importan información, pero que el alumno debe saber cómo manejar.

De esta manera, vemos que esta sección temática a pesar de que es abordada casi en su totalidad es tratada de manera muy superficial en los diseños curriculares argentinos. A su vez, vemos que la categoría de trabajo es a la que más importancia se le da porque en ambos documentos curriculares por la profundidad que se le da, en comparación a las otras dos categorías.

Conclusiones finales

Para finalizar este capítulo revisaremos las conclusiones, que a su vez nos servirán para la comparación con el análisis del diseño curricular australiano. Procederemos a destacar los principales hallazgos del análisis curricular argentino, haciendo una complementación del análisis de los modelos de ciudadanía y del análisis temático. El orden de esta sección se corresponde con la misma secuencia que las dimensiones para el análisis de los modelos de ciudadanía.

Antes que de empezar con las conclusiones de los contenidos y temáticas, nos parece relevante hacer un breve comentario sobre el contexto de producción de los diseños curriculares argentinos y cómo eso creemos afecta al modelo de ciudadanía reflejado en los curriculum. El foco principal de este tema es que a pesar de que los NAP se escribieron basándose en los CBC, debido a que las producciones se realizaron en distintos momentos históricos, notamos una leve diferencia en los diseños curriculares argentinos. Los CBC se produjeron durante los años 90, cuando la corriente neoliberal estaba en auge, lo cual se puede ver levemente en los diseños curriculares en la medida en que el modelo predominante por lo general es el liberal. Por el otro lado, los NAP se produjeron en los 2000 y específicamente el diseño curricular de Formación ciudadana se hizo pasada la primera década. Estos momentos, tanto a nivel mundial como a nivel nacional, fueron de gran influencia multicultural y de aceptación y fomentación de las diferencias. Esto se ve reflejado en los NAP cuando el modelo que predomina por lo general es el republicano. Más allá eso notamos que el diseño

curricular argentino (compuesto por los CBC y los NAP) poseen una coherencia en su objetivo y, en términos generales, en su contenido.

Dirigiéndonos ahora a las conclusiones generales, vimos que a lo largo del análisis una dimensión que tuvo gran relevancia, tanto en el análisis temático como en el análisis de los contenidos, fue el de la Identidad. Los diseños curriculares argentinos le dedicaron un apartado al tema, lo cual en comparación con las demás dimensiones, indica relevancia. En términos generales los diseños curriculares conceden la identidad como un derechos fundamental y relacionan su construcción con la comunidad, así como también con una identidad grupal. Esto nos hizo asociar la identidad en los diseños curriculares argentinos al modelo republicano por sobre todo, y al comunitarista en segundo lugar. Esta asociación se vió complementada con el análisis temático cuando se repetían en los diseños los temas como identidad propia, identidades grupales, derechos del ciudadano, diversidad.

De hecho, encontramos una fuerte vinculación entre los apartados que hablaban de la Identidad y su construcción con la historia argentina. Siendo alrededor de medio siglo que la Argentina convive en democracia, es evidente la marca que dejaron esos años de dictadura. Sobre todo esto se ve cuando se habla de la Identidad ciudadana en relación a que es algo determinado por uno mismo, dándole mucha importancia a la Identidad como derecho fundamental propio, sin capacidad de ser juzgado por ello. En este marco, notamos que la identidad nacional es enseñada en menor medida y es entendida como un marco donde se establecen las múltiples identidades.

En cuanto a los hallazgos sobre la concepción del ciudadano y el individuo en el diseño curricular argentino, notamos que hay un énfasis especial en que el ciudadano conozca su estatus jurídico. Esto lo relacionamos con las temáticas de derechos humanos y derechos del ciudadano. A pesar de que esto lo podríamos haber entendido como evidencia del modelo liberal, finalmente argumentamos que predomina el modelo republicano ya que se pretende que el ciudadano no sólo conozca sus derechos y obligaciones, sino que también los comprenda y pueda tener un pensamiento crítico y reflexivo sobre ellos.

Sin embargo, notamos una fuerte diferencia en el tipo de sujeto concebido por los diseños curriculares. Mientras que los CBC se enfocan más en el individuo y su

desarrollo como sujeto libre y autónomo; en los NAP hay un mayor énfasis en el ciudadano y cómo puede este colaborar con su comunidad. Reflejado en las temáticas, por un lado notamos que los CBC hablan de autorrealización, de identidad propia y mucha importancia a la libertad individual. Por el otro lado, en los NAP notamos que se hablaba más de autonomía, responsabilidad, diálogo, reflexión crítica y sobre todo de participación.

En cuanto a la visión sobre la libertad y la igualdad en el diseño curricular argentino vemos que esta fue una de las dimensiones más afectadas por el contexto histórico. A pesar de que en cuanto a la visión de la igualdad el diseño curricular posee hegemonía y posiciona la igualdad como condición para los demás derechos; por su parte en la visión de la libertad posee discrepancia. Por un lado, en los CBC encontramos que la libertad tiene gran importancia en la comprensión del sujeto a la vez de que se transmite una concepción de la libertad negativa, lo cual asociamos al modelo liberal. Esto lo relacionamos directamente con el momento histórico neoliberal en el que se escribió este documento, donde la libertad individual algo sumamentepreciado y relacionado al ámbito privado. Por el otro lado, en los NAP se le otorga menor importancia a la libertad, a su vez que se la concibe desde su perspectiva positiva. Esto lo evidenciamos cuando se enfatiza en la autonomía del sujeto para participar en proyectos sociales, por ejemplo. De esta manera, relacionamos la visión que tienen de la libertad con el modelo republicano. En relación con su contexto histórico, claramente la participación tiene un peso predominante, lo cual influye en la visión sobre la libertad.

En cuanto a la dimensión sobre los derechos humanos, percibimos que el diseño curricular argentino le otorga mucha importancia. Tanto en los CBC como en los NAP se le dedicó un apartado. Nuevamente, relacionamos esta importancia con la historia argentina. Los derechos de los argentinos se vieron seriamente violados durante la época de la dictadura y tras la vuelta a la democracia hubo un gran énfasis a nivel estatal para promover la valorización y respeto a los derechos humanos. Desde las temáticas esto lo sustentamos en el que se nombra con frecuencia el tema de los derechos humanos y la importancia de su respeto y defensa. Con esto queremos decir que su relevancia en el diseño curricular argentino no es casualidad, sino que es parte de un proyecto político mayor.

Es necesario aclarar aquí que los derechos humanos en el diseño curricular argentino se relaciona por sobre todo con la época del terrorismo de Estado y muy poco con las luchas de los pueblos originarios. De hecho, el tema de la persecución a los americanos nativos sólo pretende ser abordado en primero/ segundo año de los NAP. A pesar de que a lo largo del diseño curricular argentino se habla en términos generales de valorar y no discriminar por cuestiones étnicas, el énfasis en los derechos de los pueblos originarios es muy leve.

En relación al tipo de participación esperado fomentar en los alumnos analizamos que en términos generales el diseño curricular argentino le da importancia. Sin embargo, distinguimos diferentes enfoques, notando una gran discrepancia entre los CBC y los NAP. En primer lugar, los NAP tienen un apartado dedicado a la participación ciudadana, mientras que los CBC no. En segundo lugar, en los NAP se enfatiza en la participación activa, reflexiva, deliberativa, siempre en función de la comunidad lo cual lo relacionamos con el modelo republicano. Esto lo complementamos con el análisis temático a la hora de que temas como la participación, la participación escolar, las competencias para la participación y el voto representativo surgían con frecuencia. En los CBC, mientras tanto, analizamos que la participación del individuo se orienta hacia la resolución de conflictos pero orientados a la vida privada, lo cual relacionamos con el modelo liberal. Esto lo vemos reflejado en la reiteración del tema de la resolución de conflictos y competencias para ello. De esta manera, mientras que en los NAP se propone una participación activa y demandante al servicio de la comunidad y el ámbito escolar; en los CBC la participación se orienta más a la resolución de conflictos para la mejora de las condiciones de vida.

En cuanto a la dimensión sobre la relación con los otros llegamos a la conclusión de que el diseño curricular argentino le da mucha importancia a la diversidad y a la convivencia. En relación a las temáticas, asustamos este análisis ya que a lo largo de los CBC y los NAP se tratan temáticas como el multiculturalismo, las identidades grupales y la no discriminación. Esto lo identificamos como una predominancia del modelo republicano. A su vez, una cuestión que nos llamó particularmente la atención fue que en los CBC se entiende a las normas, específicamente la Constitución Nacional, como principal mediador de la convivencia. En la medida en que se hablaba de convivencia, se relacionaba directamente con la importancia de las normas como marco regulador de las relaciones sociales. Específicamente esto lo categorizamos

como parte del modelo liberal, que entiende las normas compartidas como aquello que genera cohesión en la sociedad.

En relación al rol de la educación concebido por el diseño curricular argentino, notamos que en términos generales es una dimensión que se la relaciona con la transmisión de los derechos básicos, del cumplimiento de deberes, interfiere en la vida privada y transmite a su vez valores democráticos. Todo esto nos hizo argumentar que el tipo de modelo que aquí predominaba era el republicano.

Finalmente, en la concepción sobre el rol del Estado en el diseño curricular argentino se encontró un fuerte contraste. A pesar de que pareciera que tanto los CBC como los NAP le dan una funcionalidad más bien instrumental al Estado, lo cual lo relacionamos con el modelo liberal, entendemos luego de estudiar la evidencia que los NAP tienen una visión del Estado en realidad proactivo, que se corresponde con la visión del modelo republicano. Durante los NAP se habla del Estado y como hay prácticas políticas en todos lados. En términos de temáticas, vemos que se habla del Estado de derecho, de los poderes del estado, de la Constitución Nacional, de las Guerras Malvinas, de las elecciones, del gremialismo y del terrorismo de Estado. Esto nos evidencia que el tema del estado es abordado, y desde una perspectiva del modelo republicano. Por el otro lado, en los CBC casi que no se habla del Estado. De hecho, en las temáticas el Estado no es casi nombrado. Sin embargo, la Constitución Nacional sí es abordada a lo largo de los CBC, argumentando que es el gran marco que regula al Estado y las acciones civiles. Esto nos habla que en los CBC hay mayormente una noción liberal en función del Rol del Estado.

Para concluir entonces, encontramos que el diseño curricular argentino le da mucha importancia a la cuestión de la identidad y de los derechos humanos, dimensiones que relacionamos con los modelos republicanos. Relacionamos principalmente su relevancia por la historia argentina reciente. A su vez, también vemos que el currículum oficial argentino se le da mucho valor a la diversidad y la multiculturalidad, enfatizando en su aceptación y funcionando la identidad nacional como marco de dicha pluralidad. Esta dimensión la relacionamos con el modelo republicano y en segundo lugar, con el modelo liberal. Además el diseño curricular argentino encontramos le da mucha relevancia a la igualdad y la posición como condición necesaria. Sin embargo en términos de libertad, encontramos discrepancias. También

encontramos diferencias en los tipos de participaciones ciudadanas y el rol de Estado al interior del diseño curricular argentino. Esto lo relacionamos por sobre todo con los contextos históricos de producción, como ya lo hemos argumentado anteriormente. Argumentamos entonces, en base a al análisis de este capítulo, que el modelo republicano predomina en la concepción de ciudadanía en el diseño curricular argentino, además de que el modelo liberal también tiene gran peso.



Capítulo 5

Análisis del diseño curricular de Australia

En el presente capítulo nos dedicaremos a realizar, en primer lugar, la descripción general del diseño curricular australiano. En segundo lugar, abordaremos la descripción de las concepciones de la ciudadanía por categoría en el currículum. En tercer lugar, realizaremos el análisis por temática del diseño curricular en base a la matriz temática de Cox (2010). Para finalizar el capítulo, retomaremos las conclusiones principales del análisis. El procedimiento metodológico usado para este análisis curricular es el mismo que el usado en el caso argentino, en el capítulo 4.

Descripción general del diseño curricular

Para entender qué tipo de ciudadanía predomina en el diseño curricular de Australia se decidió analizar el documento *The Australian Curriculum* (2015). Este fue redactado por el Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). Este organismo fue el encargado: de realizar un currículum nacional desde nivel inicial hasta el último año de escolaridad (Year 12) en áreas de aprendizaje específicas; de realizar un programa de asesoramiento nacional alineado con el currículum nacional que mida el progreso de los estudiantes; y un programa de recolección de datos y reportes nacional que soporte el proceso (ACARA, 2012).

El desarrollo del currículo de ACARA es guiado por The Melbourne Declaration que dictó los Objetivos educativos para los jóvenes australianos, el cual fue adoptado por el Consejo Ministerial en Diciembre de 2008. The Melbourne Declaration enfatiza en la importancia del conocimiento, las habilidades y el entendimiento de áreas de aprendizaje, capacidades generales y prioridades curriculares cruzadas como base para un plan de estudios diseñado para apoyar el aprendizaje del siglo XXI (ACARA, 2012)

En un primer proceso, se le pidió a ACARA que desarrolle el currículo para las asignaturas de Inglés, Matemáticas, Ciencia e Historia. En segundo lugar, se les pidió que desarrollara los currículos de Geografía, Lenguajes y Arte. Subsecuentemente, los ministros de

educación australianos le pidieron que desarrollarán la tercera fase que consta en escribir los currículos de Educación física y psíquica, Tecnología de la información y comunicación, Economía y negocios y Civismo y ciudadana. Puntualmente, para los fines del presente trabajo, nos centraremos en el currículum de Civismo y Ciudadanía, redactado en el 2015 por ACARA (ACARA, 2012). Nos resulta interesante aclarar que, debido al período de producción, podemos sospechar que el tipo de ciudadano a consolidar compartirá mayores características con el modelo de ciudadano buscado por los NAP que con el de los CBC. A pesar de que como ya dijimos, el diseño curricular argentino es una unidad, al interior vimos sutiles diferencias, tal como lo demostramos en el análisis del capítulo anterior.

Yendo a la diseño curricular en sí mismo, el documento está dividido en tres partes. En primer lugar, al inicio hay una descripción introductoria de las materias de Humanidades y Ciencias sociales, haciendo un énfasis en su importancia y cuales son las ideas principales de estas materias. Estas ideas se relacionan con la identidad, tanto del sujeto como de su sociedad; de la sociedad australiana, de las percepciones y conexiones sociales; y del ejercicio responsable y participativo de la ciudadanía. En segundo lugar, se pasa a hablar específicamente de la asignatura de Civismo y Ciudadanía, lo cual se divide de nuevo en dos segmentos: en una primera etapa se detalla cómo funciona la materia y en la segunda parte se habla específicamente de la asignatura en cada nivel de escolaridad. Finalmente, en la tercera etapa hay un glosario de los términos principales del diseño curricular, lo cual fué de gran utilidad para entender algunos de los conceptos.

En cuanto a la primera etapa que habla sobre cómo funciona la materia, se detalla en términos generales la asignatura, sin importar el nivel escolar. Nos interesa destacar que esta primera etapa fue importante para el análisis porque nos dió un pantallazo inicial del tipo de educación que se pretende dar y, en consecuencia, qué tipo de ciudadano se tiene en mente y se desea educar.

En la segunda etapa, se desarrollan los contenidos y conocimientos, e indagación y habilidades que deben aprenderse en cada nivel escolar, partiendo de Year 7 hasta Year 10. Para las finalidades de nuestro estudio, vamos a estar analizando los años 7, 8 y 9, ya que coinciden con los años de escolaridad argentinos que veníamos estudiando. El rango de edad del que estamos hablando es de los 12 a los 16 años.

En particular, en la sección de Contenidos y conocimientos de cada nivel se divide en tres focos principales: *Gobierno y democracia*; *Leyes y ciudadanía*; y *Ciudadanía, diversidad e identidad* (ACARA, 2015). En *Gobierno y democracia* se dedican a estudiar la democracia y principales instituciones australianas, junto con los procesos y roles que cumplen las personas en la democracia australiana. En *Leyes y ciudadanía* se examina el sistema legal australiano, la creación de leyes y las obligaciones, y los derechos legales de los ciudadanos australianos. Finalmente, en *Ciudadanía, diversidad e identidad* se exploran los valores compartidos por la ciudadanía australiana, las tradiciones cristianas, la diversidad de Australia como una sociedad multicultural y multi-fé, lo cual moldea identidades, y lo que le otorga nuevas obligaciones a los ciudadanos en un mundo globalizado (ibid).

En cuanto a la sección de Indagación y habilidades, esta no fue casi analizada en este estudio, salvo por algunas excepciones. La razón fue porque el objetivo de esta tesis es analizar el tipo de ciudadano que se percibe en los diseños curriculares, basándonos por sobre todo en los contenidos que deben aprender los alumnos. Sin embargo, este tipo de información sí fue útil para partes específicas, como por ejemplo cuando analizamos el tipo de participación que pretenden desarrollar en los alumnos: aquí tiene sentido hablar de habilidades que deben tener desarrolladas los ciudadanos. Sin embargo, como dijimos, en términos generales esta sección fue tomada levemente en consideración para el análisis en cuestión.



Descripción de las concepciones de la ciudadanía por categoría

En el siguiente apartado nos abocaremos a estudiar qué tipo de modelo de ciudadanía predomina en el diseño curricular de Civismo y Ciudadanía de Australia (ACARA, 2015). Para abordar este análisis, dividimos el abordaje en ocho dimensiones: Identidad; Concepción del ciudadano y el individuo; Visión de la libertad vs. igualdad; Visión de los derechos; Tipo de participación; Relación con los otros, Rol de la educación y Rol del Estado. Como ya se detalló en el capítulo anterior la metodología de análisis y los cambios que se hicieron en las dimensiones de análisis, pasaremos directamente al desarrollo analítico.

1. Identidad

En el diseño curricular vemos que el tema de la identidad es recurrente ya que es parte de uno de los subtítulos en la sección de Contenidos en cada uno de los niveles. A su vez, la identidad es definida en el glosario de la siguiente manera:

“A person’s conception and expression of their individuality or association with a group. In this curriculum, *identity* refers to a person's sense of belonging to a group, culture or to a state or nation, a region or the world. It is a feeling one shares with a group of people, regardless of one's *citizenship* status.” (ACARA, 2015, p.45)

Esta cita nos remite tanto al modelo de ciudadanía comunitarista como al modelo republicano. En primer lugar, pensamos en el modelo republicano ya que es en esta concepción de ciudadanía donde se considera que cada uno moldea su identidad condicionado por su entorno y, justamente, en la cita se evidencia esa cuestión: es la pertenencia a un grupo, cultura, nación o estado lo que influye en la expresión de la individualidad. A su vez, también nos remite a este modelo ya que habla en términos generales de comunidad política, tanto cuando se refiere a “grupos”, lo que podría referirse a grupos políticos, como cuando se refiere a “nación o estado”. Justamente es este modelo el que alinea la identidad del sujeto a su contexto político.

Sin embargo, como dijimos anteriormente, también podemos ver en esta cita esbozos del modelo comunitarista. Esto se debe al gran peso que se le dan a los lazos sociales. Justamente la identidad se la relaciona directamente con la pertenencia a relaciones sociales, explicitando que uno es con quien se relaciona. Es el modelo comunitarista el que enfatiza en que la identidad del individuo se determina por su entorno, por sobre todo cultural. La cita habla de una pertenencia a una esfera social, varía en el tamaño de dicha esfera, pero en particular hace referencia a la cultura, lo cual nos remite directamente a este modelo. A su vez, la identidad se entiende siempre como algo individual pero que está íntimamente relacionado con los lazos sociales:

“Students explore their own identity, Australia’s heritage and cultural diversity, and Australia’s identity as a nation in the world. They examine the significance of traditions and shares values within society.” (ACARA, 2015, p. 4)

Tal como el modelo comunitarista sostiene, los lazos sociales culturales son sumamente trascendentales en la identidad del sujeto. Justamente aquí vemos como las tradiciones y valores son significativas para las identidades individuales y grupales. Sin embargo, el

modelo republicano tampoco niega la preponderancia de estos lazos en la identidad. De hecho el modelo republicano habla de que la identidad se encuentra íntimamente condicionada por su comunidad política. Tal como dice la cita presente, se plantea que los alumnos aprendan la identidad australiana como nación, lo cual enmarca la cuestión en un ámbito más ligado a lo político y social. A su vez, tenemos más evidencia del modelo republicano en el diseño curricular:

“How groups, such as religious and cultural groups, express their particular identities; and how this influences their perceptions of others and vice versa” (ACARA, 2015, p.15)

Tal como podemos apreciar en esta cita, lo que se promueve principalmente son las múltiples identidades y la comprensión intercultural. Siendo que se nombra el tema de la cultura, nos remitimos a las comunidades culturales de las que habla el modelo comunitarista. Como vemos aquí, se relaciona la identidad particular directamente con un grupo religiosos y cultural. Sin embargo, es necesario recordar que por lo general en el modelo comunitarista no son tan abiertos a la diversidad cultural, sino que tienden a la homogeneidad. En esta línea, es el modelo republicano el que más avala y promueve la diversidad en todo sentido. A su vez, también vemos presente este modelo ya que se propone consolidar la diversidad a través de la comprensión mutua, lo que requiere de habilidades propuestas por el modelo republicano como son el diálogo, la comprensión mutua, y el pensamiento crítico y reflexivo.

“Different perspectives about Australia’s national identity , including Aboriginal and Torres Strait Islander perspectives, and what it means to be Australian” (ACARA, 2015, p.23)
“How national identity can shape a sense of belonging in Australia’s multicultural society” (ACARA, 2015, p.23)

Luego, en cuestión de identidad nacional tenemos estas citas que nos dan una mirada global acerca del lugar que tiene en la identidad del sujeto. En particular ninguno de los modelos estudiados hablan explícitamente de la identidad nacional. La sensación que nos da luego de leer estas citas es que la identidad de la Nación Australiana es una, la cual puede ser entendida por las diferentes culturas de la sociedad de diferente manera. Sin embargo, es necesario que esta identidad la posean todos para poder sentirse identificados en la sociedad australiana. De alguna manera, se da a entender que la identidad nacional es uno de los recursos para la cohesividad nacional dentro de una sociedad tan multicultural y diversa. En términos generales, creemos que esta visión está ligada al modelo

republicano ya que entendemos que cada uno puede tener la identidad que quiere. Así, la nacionalidad es un aspecto político que debe ser compartido por todos y lo cual los condicionan. Consideramos que esta visión sobre la identidad nacional en la identidad propia es similar a la expuesta en el diseño curricular argentino, aunque creemos que aquí el énfasis en el poder cohesionador de la nacionalidad es comunicado con mayor asertividad.

En conclusión, vemos que hay una tendencia mayor del modelo republicano en cuanto a la concepción de la identidad ya sea por su visión multicultural y su establecimiento de las identidades dentro de una comunidad política lo que condiciona la identidad individual. Por el otro lado, también hay una tendencia del modelo comunitarista pero en menor medida. Su presencia se debe por sobre todo a que en el documento se habla la preponderancia de los lazos sociales culturales y su influencia en la identidad.

2. Concepción del ciudadano y del individuo

En primer lugar, es necesario aclarar que a lo largo del documento se tuvo por sobre todo evidencia de la concepción de ciudadano. En pocas instancias se habló de la concepción del individuo. A continuación, la definición de ciudadano en el glosario:

“A person who holds *citizenship* of a polity, such as a country, and who is a member of a political community that grants certain rights and privileges to its citizens, and in return expects them to act responsibly such as to obey their country's *laws*” (ACARA, 2015, p47)

Tal como se puede ver en la cita, la ciudadanía se relaciona directamente con una comunidad política y con la responsabilidad que debe obedecer enmarcadas en la ley. En primer lugar, hablamos de que hay un estatus jurídico donde se encuadra la concepción ciudadana que le garantiza derechos y privilegios. Esto se relaciona con ambos tres modelos de ciudadanía. Sin embargo, como también se habla de responsabilidades que se espera se cumplan, vemos que hay una cierta exigencia en la ciudadanía que podemos relacionar directamente con el modelo republicano. A su vez, también se habla de que el ciudadano pertenece a una entidad política, la cual engloba esos derechos, privilegios y responsabilidades y esa es la misma definición de ciudadanía que tiene el modelo republicano. Además, como dijimos anteriormente, ACARA (2015) da la sensación de que se desea formar una ciudadanía exigente, con gran demanda de participación, lo cual asemeja la propuesta del modelo republicano para su concepción del ciudadano.

Vida cívica: "A participation one has within a community or communities as distinct from private and family life." (ACARA, 2015, p.46)

En esta definición del glosario de lo que se considera la vida cívica vemos que se habla de la participación en comunidades de la vida pública. Debido que no se especifica si se refiere a una comunidad más relacionada con el ámbito cultural, político o cual, se nos hace difícil distinguir entre el modelo de ciudadanía comunitarista o republicano. Sin embargo, gracias a que la cita habla de que en la vida cívica se participa en diferentes comunidades, hay una tendencia leve al modelo republicano, que reconoce en una sociedad múltiples comunidades y a las que el ciudadano puede pertenecer. Por su parte, el modelo comunitarista se inclina más por una comunidad, cultural y hegemónica, a la que los ciudadanos todos participan.

"A deep understanding of Australia's federal system of government and the liberal democratic values that underpin it is essential in enabling students to become active and informed citizens who participate in and sustain Australia's democracy." (ACARA, 2015, p.8)

"How Australia's legal system aims to provide justice, including through the rule of law , presumption of innocence, burden of proof , right to a fair trial and right to legal representation" (ACARA, 2015, p.14)

"How citizens can participate in Australia's democracy , including use of the electoral system, contact with their elected representatives, use of lobby groups, and direct action" (ACARA, 2015, p.21)

Finalmente, tal como podemos ver en estas citas, se hace mucho foco en que el alumno aprenda sobre su sistema de gobierno y sistema judicial. Estas citas son una representación general de la importancia que se le da al tema en el documento, siendo que son una selección de la evidencia encontrada sobre el tema. Tal como indican las citas, el objetivo es que el ciudadano sepa todo lo relacionado al tema del gobierno y el sistema judicial para después tener una participación activa y sobre todo informada del tema. Es necesario evidenciar que notamos una insistencia en que el ciudadano tenga conocimiento sobre el sistema. Esto claramente no podría nunca estar alineado al tipo de ciudadano que propone el modelo liberal ya que excede el estatus jurídico y es una ciudadanía más demandante. Por el lado del modelo comunitarista, estas citas tampoco reflejan ese modelo ya que no hay tal concentración en la comunidad cultural, ni en las costumbres o tradiciones. De esta

manera, llegamos que predomina el modelo republicano no solo por descarte sino porque las citas verdaderamente evidencian este modelo. Justamente la cuestión de este modelo es lograr un ciudadano bien informado tanto de sus responsabilidades y el sistema para que a partir de esa información se autorregula y participe activamente en su entorno.

Ciudadanía: “A legal status granted by birth or naturalisation to *citizens* involving certain *rights* (for example, protection; passport; voting) *and responsibilities* (for example, obey the *law*, vote, defend the country). A modern sense incorporates three components: civil (*rights and responsibilities*); political (participation and representation); and social (social virtues and community involvement).” (ACARA, 2015, p.48)

Finalmente, nos parecía interesante retomar la definición de ciudadanía que se registra en el glosario. Como podemos leer, aquí no se plantean objetivos específicos en relación a los derechos o sus obligaciones como ciudadanos, sino que los dan por sentado y no los explora. Esto es algo que se hace a lo largo de todo el documento y que plantea una diferencia significativa con Argentina, la cual abordaremos más adelante. También nos parecía interesante resaltar que se habla de ciudadanía en relación a los tres componentes que incorpora Marshall: derechos cívicos, derechos políticos y derechos sociales. Esto es casi lo máximo de lo que se va a hablar de derechos ya que en términos generales el foco no está puesto en esa cuestión.

En conclusión, como pudimos analizar hay una evidente preponderancia del modelo republicano en cuestión de la concepción del ciudadano. A su vez, también vemos en menor cantidad tendencias del modelo comunitarista en relación a la concepción del ciudadano. Es necesario aclarar que no trajimos al análisis evidencia que hablara de la concepción del individuo ya que no encontramos citas relevantes para la cuestión.

3. *Visión de la libertad vs. de la igualdad*

En términos de libertad, es evidente que predomina una visión positiva de la misma:

“The freedoms that enable active participation in Australia’s democracy within the bounds of law, including freedom of speech, association, assembly, religion and movement” (ACARA, 2015, p.21)

“explaining how each freedom supports active participation in Australia’s democracy” (ACARA, 2015, p.21)

Tal como se puede leer en las citas la visión que hay de la libertad es positiva en cuanto a que habla de la posibilidad de hacer lo que se quiera con la voluntad. La libertad se asocia a la acción, lo que se relaciona directamente con el modelo republicano. Este modelo sostiene su ciudadanía también sobre la libertad positiva en cuanto a que se ve como libre a quien puede hacer uso de su voluntad. En la cita esto se evidencia cuando se habla de que la libertad habilita a la participación en la democracia, sin límites a su discurso, a su asociación, a su asamblea, religión y movimiento. De esta manera, enfatizamos por sobre en el modelo republicano porque se habla de participación activa, que es una de las banderas de este modelo.

Queremos destacar que distinguimos a lo largo del documento una sensación de libertad asociada a que cada uno tiene gran libertad individual. Se demuestra con esto que las expectativas están lejos de tener una nación homogénea. De hecho, a menudo notamos que hay un cierto interés e incentivo a la heterogeneidad. Sin embargo, como buen modelo republicano y racional, lo que hay por detrás de esta sugerencia heterogénea es una instancia de justificación de las diferencias. La pluralidad no se deja al azar, sino que se busca la razón de las diferencias desde su raíz. A menudo se habla de que es necesario “entender” e “investigar” las diferentes culturas y religiones. Es como si toda diferencia debiera estar justificada y sobre todo reconocida.

“discussing how and why ‘the bounds of law’ can limit these freedoms” (ACARA, 2015, p.21)

Esta cita nos resultó interesante para exponer la relación que se establece en el documento entre las libertades y las leyes. Principalmente lo que denota esta cita, y también las anteriores, es que las libertades están enmarcadas en un sistema democrático y en un sistema judicial. Esto se asemeja al modelo liberal ya que es este modelo que relaciona la libertad con los límites de la ley. Específicamente el modelo liberal habla de que se puede actuar libremente siempre y cuando se sigan las leyes. Esto le pone barreras muy claras y firmes a la libertad, lo cual a veces tiende a darle un tinte negativo. Sin embargo, como ya evidenciamos, es el modelo republicano el que predomina en la noción sobre la libertad, ya que se posee una visión de la libertad positiva ante todo.

Volviendo un poco a la teoría, en el modelo republicano la igualdad se considera como una condición necesaria, incluso para la libertad. De esta manera, siendo que en la libertad está

enmarcada en el modelo republicano, si quisiéramos que haya coherencia, la igualdad tendría que ser vista como un derecho que está sobre la libertad.

Habiendo dicho esto, empezamos aclarando que nos fue difícil encontrar evidencia en el documento que habla explícitamente de la igualdad. Son pocas las veces que se habla de igualdad, y cuando se nombra, se lo hace de manera superficial y enumerándolo con otros derechos:

“Emphasis is placed on the federal system of government, derived from the Westminster system, and the liberal democratic values that underpin it such as freedom, equality and the rule of law.” (ACARA, 2015, p.8)

“How values, including freedom, respect, inclusion, civility , responsibility, compassion, equality and a ‘fair go’, can promote cohesion within Australian society” (ACARA, 2015, p.15)

En base a la evidencia aquí provista y a la sensación general del documento en relación a la igualdad, creemos que la visión de igualdad que se tiene está relacionada al modelo liberal en el sentido de que hay una igualdad legal para que cada uno pueda elegir el culto, religión, cultura que quiera. También pareciera que se quiere transmitir una igualdad ciudadana ante la ley. Esto es puramente una intuición ya que no se explicita que todos los ciudadanos son iguales ante la ley; se supone por los valores democráticos. Como se puede ver en las citas, se nombra la igualdad pero siempre en una enumeración y con el derecho a la libertad precediendo. Esto nos da la sensación de que la igualdad es importante, pero la libertad es condición anterior.

De esta manera, justificamos que la libertad prima por sobre la igualdad por varias razones. En primer lugar por un tema cuantitativo: se habla mucho más de libertad que de igualdad. De hecho, en el nivel 8 hay un subapartado dedicado a hablar de la libertad. En segundo lugar porque de hecho cada vez que se nombra la igualdad se lo hace luego de la libertad. Finalmente porque los valores democráticos se caracterizan como liberales, lo cual denota un protagonismo en la selección de valores bajo la insignia liberal. En conclusión, siendo que habíamos caracterizado la libertad como positiva y alineada al modelo republicano vemos que a su vez el diseño curricular australiano combina una visión de la igualdad no reconocida en el modelo republicano.

4. Visión de los derechos

En cuestión de los derechos, a pesar de que no tenemos un apartado que hable del tema, sí tenemos una definición del glosario:

“Rights that come from being human. That is, the basic rights and freedoms to which all humans are entitled, often held to include the right to life and liberty, freedom of thought and expression, and equality before the law.”(ACARA, 2015, p.45)

Esta primera cita nos habla de que los derechos humanos son algo exclusivo del humano por el simple hecho de existir y se basa en los derechos y libertades básicas. Se habla de libertad y de igualdad como algo que todo humano debe tener.

“identifying how human rights values are consistent with Australian values.” (ACARA, 2015, p.15)

Esta segunda evidencia nos habla de una cierta búsqueda de legitimidad en los valores australianos. Pareciera que los alumnos deben primero aprender los derechos humanos por ser humanos en sí y para hacerlos cumplir, y en segundo lugar para hacerlos convivir con los valores australianos. A su vez, este proceso requiere de juicio y deliberación por parte de los alumnos. Esto en general nos da remonta al modelo republicano que habla de aceptación racional de los valores y una verdadera comprensión del tema para poder hacerlos cumplir en la vida diaria.

“debating how to manage situations when rights and freedoms are in conflict (for example, whether it should be a matter for parliaments or judges to resolve)” (ACARA, 2015, p.21)

Ahondando en el tema de comprender para poder ponerlo en práctica, estas citas evidencian que el tipo de ciudadano que se desea formar debe poder tener una visión clara de los derechos y libertades para poder actuar con certeza y determinación. Eso se relaciona directamente con el modelo republicano donde se incentiva la reflexión de los derechos y el rendimiento profundo de los mismos para ejercer una ciudadanía autónoma.

“investigating a human rights campaign that uses social media and how members of the public have engaged in the issue” (ACARA, 2015, p.32)

Finalmente esta cita nos habla de la defensa de los derechos humanos, junto con sus

sentido práctico y no solo teórico. La idea es que los derechos no sólo deben ser defendidos individualmente, sino que también colectivamente, lo cual podemos identificar directamente con el modelo republicano.

En conclusión, a pesar de que no se habla extensamente de los derechos humanos, la visión que se tiene de los mismos corresponde al modelo republicano en tanto que deben ser comprendidos para su defensa tanto individual como colectiva, entorno a un marco deliberativo y reflexivo.

5. Tipo de participación

La participación ciudadana es uno de los atributos más nombrados y característicos del ciudadano en el diseño curricular australiano. En primer lugar comenzamos por la definición del glosario de lo que entienden como ciudadano activo:

“Engagement and informed participation in the civic and political activities of society at local, state, national, regional and global levels. It contrasts with ‘passive citizenship’ where citizens participate only minimally to meet their basic individual responsibilities including voting and paying taxes.” (ACARA, 2015, p.44)

En el glosario, como podemos ver, se relaciona directamente la ciudadanía activa (una característica esencial) con la participación comprometida e informada del ciudadano. A su vez, enmarca la participación en actividades cívicas y políticas en diferentes escalas sociales. Esto nos remite directamente al modelo republicano ya que en primer lugar se está haciendo referencia a una participación activa, que es característico de este modelo; y en segundo lugar, porque se establece la participación relacionada al ámbito político. En el modelo republicano se hace gran énfasis en que el ciudadano debe estar informado para poder tener una opinión bien informada, con juicio y que colabore en la deliberación. Finalmente, en esta cita se contrasta la ciudadanía propuesta por los australianos con la ciudadanía pasiva. De esta manera, siendo la participación pasiva característica del modelo liberal entendemos que este modelo entonces no tiene lugar aquí.

“How citizens can participate in Australia’s democracy , including use of the electoral system, contact with their elected representatives, use of lobby groups, and direct action.” (ACARA, 2015, p.21)

“exploring the various ways that individuals can contribute to civic life (for example, by volunteering their services to charities and service groups, becoming a Justice of the

Peace, making submissions to public enquiries, attending public meetings, serving on local government bodies and providing voluntary help at schools and nursing homes)” (ACARA, 2015, p.31)

Justamente, tal como lo demuestran las citas, el tipo de participación propuesto en los documentos australianos pretende ser constante y que atravesase todos los aspectos de la vida del ciudadano. Así su participación ciudadana se compone tanto de su participación en el ámbito político, como también en la vida diaria. Esto se relaciona con el modelo republicano en tanto que se propone la participación para hacer cumplir con los valores democráticos y para contribuir con la comunidad, desde un sentido político. Comparándolo rápidamente con el diseño curricular argentino, donde teníamos por un lado los NAP que le daban mucha importancia a la participación activa en la comunidad; y por el otro lado a los CBC que ligaban la participación a la resolución de conflictos en el ámbito privado; podríamos adelantarnos a decir que ACARA es una combinación de ambos NAP y CBC.

Ahora bien, también vemos que los ejemplos que se dan de participación en la vida cívica se relacionan al ámbito público político.

“Critically analyse information and ideas from a range of sources in relation to civics and citizenship topics and issues” (ACARA, 2015, p.17)

“Use democratic processes to reach consensus on a course of action relating to a civics citizenship or issue and plan for that action” (ACARA, 2015, p. 17)

“Recognise and consider multiple perspectives and ambiguities, and use strategies to negotiate and resolve contentious issues” (ACARA, 2015, p.34)

Estas últimas citas fueron tomadas a propósito de las secciones de habilidades de los diferentes niveles para poder tener una muestra de qué tipo de prácticas se promueven desde la educación. Tan como podemos observar, se pretende que los alumnos ejerciten las virtudes democráticas como son el consenso, el pensamiento crítico, y la diversidad de opiniones. Todas estas son habilidades que remiten directamente al modelo republicano nuevamente ya que se pretende que el alumno ejercite las virtudes públicas y el pensamiento autónomo para llegar a planes de acción democráticos. Claramente esto queda por fuera del modelo comunitarista ya que no se habla del desarrollo del pensamiento crítico, sino que la corriente va por la perpetuación irreflexiva de la cultura. Más aún, el modelo liberal queda también fuera de la cuestión como agregamos anteriormente cuando se habló de que la ciudadanía era lo opuesto a pasivo.

En conclusión, sin duda el tipo de participación que se propone en el diseño curricular australiano se encuentra evidentemente dentro del marco del modelo republicano. Esto se debe a que se pretende desarrollar una ciudadanía activa, con una participación exigente en todos los ámbitos de su vida, y para lo cual ejercita las habilidades democráticas.

6. Relación con los otros

En primer lugar, lo que se destaca de la relación con el tercero en el currículum australiano es que pretende la aceptación de todos. Nos pareció útil traer la definición de multiculturalidad definida en el glosario en primer lugar y en una cita relacionada en segundo lugar:

“A preservation of different cultures or cultural identities within a unified society such as a state or nation.” (ACARA, 2015, p.50)

“Appreciate multiple perspectives and use strategies to mediate differences.” (ACARA, 2015, p.17)

Lo que se percibe en una primera instancia es que los alumnos deben reconocer la multiculturalidad al interior de su país, aceptarla y hacerla preservar. Tal como analizamos anteriormente, se le dá mucho valor en el currículo australiano que el alumno valore y cultive las diferencias. Notamos que junto con los valores democráticos liberales, la multiculturalidad es uno de los valores fundamentales que se desea inculcar en los ciudadanos australianos.

“Students learn about Australian society and other societies in the world, both past and present; and how they function socially, culturally, economically and politically. Students examine developments that have resulted in or are bringing about change.” (ACARA, 2015, p.4)

“How values, including freedom, respect, inclusion, civility , responsibility, compassion, equality and a ‘fair go’², can promote cohesion within Australian society” (ACARA, 2015, p.15)

Debido al incentivo porque el ciudadano pueda elegir su propia identidad, su propia cultura, su propia religión, su propia comunidad, vemos una gran tendencia hacia el modelo liberal.

² (*Australia, New Zealand, informal*) Used in protest to implore or demand that someone act with more *fairness* or *reason*, or desist in something considered outrageous.
https://en.wiktionary.org/wiki/fair_go

Sin embargo, tal como se demuestra en las dos citas anteriores, vemos que en primer lugar se pretende un entendimiento de la libertad y de las diferencias y, en segundo lugar, se pretende promover la cohesión social a partir de valores comunes. Ambas dos acciones valoradas las reconocemos dentro del modelo republicano. En primer lugar, en cuanto al entendimiento de la sociedad australiana y otras sociedad, lo que se incentiva es la comprensión de las diferencias para empatizar y poder así comprometerse más fácil activamente con el otro. Por el otro lado, se cultiva la libertad, sí, pero junto con otros valores como son la compasión, equidad y la justicia para que haya cohesión en la sociedad. Todo esto genera en los ciudadanos un gran compromiso con la comunidad que es lo que promueven modelos como el comunitarista y el republicano. Sin embargo, vemos una tendencia del modelo republicano ya que el compromiso que se hace a través de la lógica y la justificación, y no a mediante las tradiciones y las costumbres como podría ser en un modelo comunitarista.

A su vez, dentro del glosario encontramos definido el concepto de bien común, el cual traemos a continuación en primer lugar, junto con una cita relacionada en segundo lugar:

“A term that is popularly understood as sharing of resources among a community for the benefit of that community as a whole. The common good is often seen as a utilitarian ideal representing the greatest possible good for the greatest possible number of individuals as opposed to the private good for individuals or sections of society.”(ACARA, 2015, p. 47)

“exploring the concept of ‘the common good’ using examples of how religious groups participate to foster interfaith understanding or social justice” (ACARA, 2015, p.31)

El bien común es algo interesante que se plantea. Por lo que parece, pretende plantearse como algo neutro a la cultura o las creencias religiosas. Justamente se plantea la idea del bien común para generar un sentido de colaboración con los demás y así promover la cohesión social. Esta definición nos denota que el modelo liberal tiene poco lugar ya que si se estuviese refiriendo a este modelo se hablaría del beneficio individual. Por el contrario, lo que evidencian las citas es que se desea beneficiar a la mayor cantidad posible de la población. Esta idea podría ser compartida tanto por el modelo comunitarista como por el modelo republicano ya que ambos hablan del servicio por la comunidad. Sin embargo, debido a que esta cita parece mostrar que se concede a la comunidad y lo común por encima del individuo, tendemos a tirar la balanza levemente hacia el modelo comunitarista en esta cuestión.

En conclusión, a pesar de que en términos generales vemos la presencia del modelo comunitarista y del modelo republicano en el documento australiano en cuestión de la relación con los otros, vemos una tendencia mayor del modelo republicano ya que identificamos los valores multiculturales y multiétnicos desarrollados en el diseño curricular correspondientes a este modelo de ciudadanía. Por el otro lado, el modelo comunitarista también tiene una cierta presencia pero en menor medida y sólo en relación al vínculo entre la comunidad y el individuo. Finalmente, vemos también al modelo liberal latente cuando se habla de libre elección en la sociedad, siendo ese uno de los valores democráticos.

7. Rol de la educación

En términos generales es necesario destacar que no encontramos evidencia directa que hablara sobre la educación y su rol en la ciudadanía, pero sí recolectamos evidencia sobre responsabilidades que identificamos podrían ser de la educación para con los alumnos:

“Students are provided with opportunities to explore different perceptions of people, places, ideas and events. They develop an understanding of the interdependent nature of the world and the interrelationships within and between the natural environment, human communities and economies. They explore how people, ideas and events are connected over time and increasingly interconnected across local, national, regional and global contexts.” (ACARA, 2015, p.4)

Lo principal que evidenciamos de esta primera cita es que la educación es un ámbito para que los ciudadanos practiquen las virtudes públicas. De esta manera, la escuela es una especie de microsociedad donde los alumnos pueden practicar lo que harán luego en su vida. Se trata entonces de que a través de la práctica y los ejemplos los alumnos entiendan las diferentes percepciones, que vean las interdependencias y las interconexiones. Esto mismo coincide con lo que propone el modelo republicano para la educación: propone que en la educación escolar se debe instruir a los alumnos con virtudes públicas y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para que los ciudadanos entiendan el mundo en el que habitan y se los proviste de herramientas para que tengan maneras de actuar en él.

“It explores ways in which students can actively shape their lives, value their belonging in a diverse and dynamic society, and positively contribute locally, nationally, regionally and globally. As reflective, active and informed decision makers, students will be well placed to contribute to an evolving and healthy democracy that fosters the wellbeing of Australia

as a democratic nation.” (ACARA, 2015, p. 8)

A su vez, esta cita anterior evidencia cómo el rol de la escuela se alinea con el modelo republicano. En este modelo la escuela es un lugar donde se espera que el alumno desarrolle su participación ciudadana y aprenda los principios básicos para la convivencia en la diversidad. Esto mismo se ve plasmado en la cita cuando se habla de que el alumno tiene que apreciar su pertenencia a una sociedad diversa y dinámica y contribuir/ participar positivamente. A su vez, el objetivo de la educación en este modelo es crear un contexto de reflexión y desarrollo del pensamiento crítico para mejorar el entendimiento de las situaciones sociales y su mejora en la participación consecuentemente, ligado con el autogobierno. Esto se relaciona directamente con lo que dice la cita en relación a la realización de decisiones bien informadas y activas para el desarrollo de una democracia próspera.

En conclusión, sin dudas en base a las citas provistas del diseño curricular australiano en cuestión del rol de la educación, tenemos una visión de que es el modelo republicano de ciudadanía el que predomina. Esto se debe a que se concibe la educación como un lugar de fortaleza de las virtudes públicas, como una microsociedad y como un lugar para el fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexivo y el autogobierno.

8. Rol del Estado

En primer lugar nos interesa repasar que en la sección de Contenidos y conocimientos, cada nivel tiene como primer subsección *Gobierno y democracia*, lo cual creemos viene a la cuestión. A su vez, la segunda subsección es *Leyes y ciudadanos*, la cual también remite a la cuestión del Estado ya que se habla de cómo se trata el poder judicial y las leyes en general.

“Emphasis is placed on the federal system of government, derived from the Westminster system, and the liberal democratic values that underpin it such as freedom, equality and the rule of law.” (ACARA, 2015, p.8)

Esta es la primera frase que leemos cuando comienza la introducción del diseño curricular australiano en la asignatura de Civismo y Ciudadanía. Tal como podemos evidenciar, se remite al Estado desde su lado constitutivo y también se menciona sus características principales, como que tiene un tipo de democracia basada en los valores liberales. Esto ya nos da evidencia para pensar el Estado desde un modelo predominantemente liberal. Tal

como vemos aquí y como vemos a lo largo del diseño curricular se desea instruir a los alumnos de las características principales del Estado y su sistema judicial con un sentido por sobre todo instrumental.

Puntualmente, creemos traer la definición de democracia liberal podría servir al entendimiento de la cuestión:

“An approach to political arrangements and a set of values that a political system should combine majority rule by the people with the protection of the political, legal and social rights of individuals and minority groups.” (ACARA, 2015, p.48)

Complementando la cita primera, vemos que la definición de democracia liberal hace referencia a arreglos políticos y sistemas de valores que se llega por una mayoría, pero siempre cuidando los derechos políticos, legales y sociales de los individuos y grupos minoritarios. Esto nos da la perspectiva de que hay libertad y se cumple el deseo de la mayoría, pero siempre dentro de un marco legal de respeto mínimo. Esto denota una tendencia hacia el modelo liberal que habla del Estado como protector de los intereses de los ciudadanos. Sin embargo, un Estado liberal puro se limitaría a actuar para proteger, lo cual no vemos en suceda en el Estado Australiano.

“Australia is a secular nation with a multicultural, multi-faith society and a Christian heritage, and promotes the development of inclusivity by developing students’ understanding of broader values such as respect, civility, equity, justice and responsibility. It acknowledges the experiences and contributions of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples and their identities within contemporary Australia.” (ACARA, 2015, p.8)

El Estado tiene gran responsabilidad en su cara como Nación ya que promete la inclusión de las culturas y religiones. Hay una cuestión social e identitaria a la que el Estado se compromete que evidentemente excede el rol que el modelo liberal le podría dar. De esta manera, a lo largo del documento se le da mucho lugar a las formas de gobierno, a las responsabilidades que el Estado tiene para con los ciudadanos y la relación que tiene el ciudadano con el Estado. Por más que haya una perspectiva liberal latente, también se habla de Nación donde el grado de compromiso y tareas es mayor. Por más que el Estado se plantea como liberal, también debe reconocerse que tiene una cara paternalista abordado por la Nación. Así, al Estado se le asigna un rol social.

“While the curriculum strongly focuses on the Australian context, students also reflect on Australia’s position and international obligations and the role of citizens today, both within Australian and in an interconnected world.” (ACARA, 2015, p.8)

A su vez, también vemos presente el modelo republicano cuando se pretende que el alumno conozca y entienda el lugar de Australia a nivel internacional. Tal como podemos ver en la cita, se habla de que el alumno entienda el contexto de Australia, así como también su posición y obligaciones a nivel internacional lo cual es desafiante para la comprensión y requiere de un entendimiento del Estado profundo. De esta manera, si predomina el modelo liberal, solo se enfatizará en saber cuáles son las responsabilidades y características del Estado y sus órganos de manera superficial e irreflexiva. Sin embargo, como vemos se enfatiza en ver el contexto general del Estado así como su lugar como ciudadanos, contando con su participación activa.

Para concluir entonces, vemos que hay una tendencia mayoritaria del modelo republicano sobre el rol del Estado en el currículum oficial australiano. Sin embargo, es necesario reconocer que hay también gran presencia del modelo liberal en el rol que se le concibe al Estado, sobre todo desde que se basa en los valores liberales democráticos.

Concluyendo ya esta primera parte del análisis, nos interesa resumir a continuación brevemente los modelos encontrados en el diseño curricular australiano para entender a grandes rasgos el tipo de ciudadano que desea formar la Mancomunidad de Australia mediante la formación ciudadana en el nivel secundario.

En términos generales, pudimos distinguir que el modelo de ciudadanía predominante en los diseños curriculares australianos es el modelo republicano, aunque con grandes tintes liberales y algo del modelo comunitarista. El argumento es que el modelo republicano predomina en la mayoría de las dimensiones de análisis aquí estudiadas: Identidad, Concepción del ciudadano y del individuo, Visión de los derechos, Tipo de participación, Relación con los otros y Rol de la educación. Sin embargo, también argumentamos que el modelo liberal tiene también cierta predominancia ya que lo pudimos encontrar en un par de dimensiones que notamos eran de gran relevancia en el diseño curricular como son la Visión de la libertad; y el Rol del Estado, a pesar de que no predomina la visión del modelo liberal sí vemos una gran predominancia. De esta manera, a pesar de que el modelo liberal no

predomine en la suma total de las dimensiones, sí tiene gran relevancia en aspectos claves del currículum australiano. Nos interesa profundizar más en las conclusiones en el apartado final del capítulo, donde podremos complementar el estudio final con el análisis temático, el cual será realizado a continuación.

Análisis temático

Como detallamos en la descripción general del diseño curricular, todos los niveles tienen tres secciones de contenidos en el apartado de Contenidos y conocimientos que son *Gobierno y democracia*, *Leyes y los ciudadanos* y *Ciudadanía, diversidad e identidad*. Esto nos da una pauta inicial de que el rumbo temático estará más concentrado por sobre todo en la categoría de “Instituciones” y “Identidad, pluralidad y diversidad” de nuestra matriz de Cox (2010). Habiendo hecho este primer acercamiento, comencemos con el análisis más detallado.

1. Principios - valores cívicos

Esta categoría de la matriz está conformada por doce categorías que se relacionan con valores y principios que constituyen la base para la vida democrática. Del total de temáticas, nueve son las que encontramos en el documento australiano.

En primer lugar, el tema de la *Libertad* es el que más se nombra. De hecho, en el nivel 8 se expresa que uno de los objetivos es que los alumnos conozcan sus libertades: libertad de discurso, de asociación, de asamblea, de religión y de movimiento. A su vez, en esta misma sección se asocia la libertad directamente con el sistema federal. El tema de la libertad además es nombrado ya desde la introducción del diseño curricular, cuando se introduce el objetivo general de la asignatura. De esta manera, el tema de la *Democracia* también es un tema que se nombra bastante, ligado tanto al sistema política como a las prácticas de vida democráticas.

En segundo lugar, un tema que también es nombrado con frecuencia es el de la *Diversidad*. Se habla directamente de la diversidad o se habla indirectamente cuando se menciona la multiculturalidad, la diversidad religiosa, las culturas aborígenes. De hecho, tal como detallamos anteriormente, uno de los subtítulos en el área de

contenidos y conocimientos es Ciudadanía, diversidad e identidad.

Finalmente, los demás temas restantes son nombrados pero en menor cantidad. Temas como *Cohesión social* y *Justicia social* son nombrados como horizontes a perseguir. También el *Bien común* es traído al documento con este fin. Temas como la *Equidad*, los *Derechos humanos*, la *Tolerancia*, *Igualdad* se tratan con importancia pero en menor medida.

2. Ciudadanos y participación democrática

Esta sección temática cuenta con once categorías, de las cuales nueve fueron encontradas en ACARA (2015). Este conjunto de temas se refiere a los roles y relaciones que los ciudadanos tienen entre ellos y con el poder político. Tanto el tema de los ciudadanos como el de la participación en general son temas recurrentes en el documento.

El tema que más se nombra de esta categoría es el de la *Participación*. Se le da mucha importancia a que el ciudadano se forme, le de valor a su pertenencia y pueda contribuir localmente y en los demás niveles. Se nombran diferentes formas de participar, tanto en la vida cívica como en la vida política. A su vez, se establecen las *Competencias para la participación* como son el pensamiento crítico y reflexivo, por ejemplo, en relación a los medios de comunicación. Otras de las competencias que se nombran son la proactividad, la adquisición de información, competencias para el diálogo y el debate, entre otras.

A su vez, también se enfatiza en saber del sistema político y legal, lo cual incluye saber sus *Derechos como ciudadano*, sus *Obligaciones y responsabilidades*, las maneras en las que pueden participar de la política, por ejemplo mediante el *Voto*. En relación a esto, también surge el tema de sus *Representantes políticos* y se habla específicamente de qué rol tienen en la política. Finalmente, ahondando en los apartados que hablan de las habilidades, vemos a su vez que también se nombra el tema de la *Deliberación* democrática y la *Negociación* entre los alumnos, como capacidades que tienen que desarrollar para su actividad cívica.

3. Instituciones

Se reúne en ocho categorías y cuatro subcategorías este ámbito temático que tienen

como referencias las principales instituciones del sistema político democrático, así como las organizaciones civiles correspondientes. De la totalidad de doce temas, en el documento pudimos distinguir nueve en total.

Los temas nombrados con más frecuencia y que se le dan gran importancia son las *Formas de gobierno* y la *Constitución y las leyes*. En primer lugar, desde el momento primero del documento se habla de la importancia del tema de las formas de gobierno. Se ahonda en el tema también aclarando que es necesario que los alumnos sepan sobre el *Estado*, la *División de los poderes* y el *Gobierno*. Tal como venía diciendo, uno de los segmentos en el área de Contenidos y Conocimientos se trata de *Gobierno y democracia*. Esto significa que en cada nivel se le da importancia a estos temas.

Por el otro lado, tal como dijimos, el otro de los segmentos presente en cada nivel se nombra *Leyes y ciudadanos* donde se tratan cuestiones del *Sistema judicial* y se hace principal énfasis en las *Leyes* y la *Constitución Nacional*. Por sobre todo, la *Constitución Nacional* tiene relevancia en el nivel 7, donde se abordan sus aspectos fundamentales y el papel que tienen en legitimar las acciones del Estado. Las leyes, por su parte, son abordadas con profundidad en el nivel 8. Se propone que los alumnos tienen que saber cómo se legislan las leyes desde los parlamentos y las cortes.

Finalmente, en relación a las instituciones civiles se nombra el rol de los *Partidos políticos* y las *ONGs* de modo superficial. El fin en puntual con el que nombran las *ONGs* es para analizarlas como diferentes grupos que participan en la vida cívica, siendo las *ONGs* uno de esos grupos cívicos.

4. Identidad, pluralismo y diversidad

Este ámbito temático contiene ocho categorías relacionadas a la base cultural y simbólica de los grupos sociales, ampliándolo hasta las fronteras nacionales y más allá. En particular, el diseño curricular australiano aborda seis de los temas de esta categoría. En particular podemos decir que este tema es relevante en este diseño curricular ya que uno de los segmentos en el parte de Contenidos y conocimientos se llama “Ciudadanía, diversidad e identidad”, de dónde sacamos la mayor de nuestra evidencia para este análisis.

Los principales temas de esta categoría que distinguimos fueron *Identidad Nacional* y *Multiculturalismo*. Justamente, el tema de la identidad nacional es abordada con mayor énfasis en el nivel 8. Se aborda el tema desde el propósito de que los alumnos ahonden sobre las diferentes perspectivas que se tiene de la identidad nacional, así como también la identidad nacional sirve como cohesionador social ante la multiculturalidad. En cuanto al tema de la multiculturalidad, es uno de los temas más recurrentes. Por lo general, su mención viene relacionada con la idea de nación secular y la sociedad multi fé. Se hace un gran énfasis en la aceptación a las múltiples culturas.

En cuanto a una perspectiva más regional y global de la identidad, notamos que por más que no se habla específicamente de *Identidad oceánica*, sí se habla de las influencias a su identidad por parte del continente asiático. En cuanto al *Cosmopolitismo*, notamos que el tema no se menciona explícitamente, pero si implícitamente a través de la idea de “ciudadanía global” e interconexión mediante los medios.

5. *Convivencia y paz*

Consta de cuatro temáticas que se refieren al ámbito convivencial y las maneras de trato con los demás para lograr un paz. La realidad es que esta categoría de la matriz fue difícil encontrar en el diseño curricular australiano. En total no encontramos casi ninguna las temáticas en el documento, y si identificamos alguna de las temáticas, es de manera parcial y por momentos con interpretaciones capaz abstractas.

En primer lugar, el único tema de esta categoría que encontramos con mayor solidez es el de la *Resolución pacífica de conflictos*. En relación a este tema vimos que se hablaba de las leyes estatales y las leyes del Commonwealth para solucionar los conflictos sociales. En cuanto a los temas del *Uso de la violencia*, la *Convivencia* y las *Competencias para la convivencia* no encontramos demasiada evidencia. Finalmente, del tema sobre el uso de la fuerza no se encontró evidencia. Creemos que si hubiera habido algo podría haber sido en relación al matrato a los aborígenes o a los inmigrantes asiáticos en el siglo XIX y XX, pero no fue así.

6. *Contexto macro*

Este ámbito temático se compone de tres categorías, de las cuales encontramos dos

en el diseño curricular australiano. Esta sección se distingue por referirse al marco contemporáneo en el que se establece la ciudadanía, sobre todo en un marco que trasciende las fronteras nacionales.

El tema de esta sección al que se le dió más importancia en el documento fue la *Globalización*. Durante el currículum se remite constantemente al hecho de que Australia se sitúa en un mundo global e interconectado. Por sobre todo se le da gran importancia en el nivel 9, donde se aborda cómo la globalización afecta la identidad nacional y la ciudadanía. Se propone entender qué lugar cumple la ciudadanía en este nuevo mundo, e introduce el término de “ciudadanía global”. A su vez, ven las diferentes formas en las que se puede generar una conexión en la actualidad que trascienda los límites físicos: mediante la tecnología digital, el arte, los negocios, el aprendizaje de idiomas, el trabajo, los viajes e inmigraciones.

Finalmente, se nombra el tema del trabajo pero de manera muy indirecta. Surge el tema a colación cuando se nombran una de las maneras en que los ciudadanos pueden participar en la democracia, dando como ejemplo el ámbito laboral como uno de esos lugares de participación. En cuanto al desarrollo sostenible y el medio ambiente, no encontramos evidencia significativa de esta temática.

Conclusiones finales

Concluyendo este capítulo de análisis, pasaremos a re-veer las conclusiones finales, y que a su vez retomaremos en el siguiente capítulo donde expondremos las conclusiones finales del estudio, relacionando ambos casos de estudio. A continuación nos dedicaremos a destacar los principales hallazgos del análisis curricular australiano, complementando el análisis sobre los modelos de ciudadanía con el análisis temático. El orden de esta sección se corresponde con la misma secuencia que las dimensiones para el análisis de los modelos de ciudadanía.

Antes de empezar con las conclusiones sobre los contenidos y las temáticas, nos resulta interesante hacer una revisión del contexto histórico de producción del diseño curricular australiano, y su influencia. En primer lugar, el documento se escribió en el 2015 y se

enmarca en un proceso de producción nacional que tenía como objetivo realizar un currículum con llegada nacional en una sociedad sumamente heterogénea con escasos conocimientos ciudadanos y políticos. Tal como se estudió en el capítulo 2, en la última década del siglo XX, se conoció el escaso conocimiento que tenía la población sobre los conocimientos cívicos (Reporte *Whereas the People... Civics and Citizenship Education in Australia*, 1994). Esto se debía tanto a que el sistema educativo no estaba dándole a la asignatura de Formación ciudadana gran mantenimiento, así como también debido a la gran entrada de población de origen asiático que provenía de países por lo general o semi-democráticos o no democráticos. De esta manera, la transformación de la asignatura, así como también el incremental protagonismo en los proyectos gubernamentales ligado a mayor importancia en el currículum se hizo desde el enfoque de la multiculturalidad. Claramente el aumento de la diversidad en la población australiana, y en mundial también, es un hecho que difícilmente puede ser frenado por los gobiernos o la sociedad, por lo que la estrategia de cohesión social a partir de este momento fue fomentar la multiculturalidad, así como también establecer puntos en común entre los ciudadanos que los cohesionan como son los valores democráticos y el sistema democrático en sí. Esto lo vimos plasmado en el currículo australiano en gran medida.

Pasando entonces a las conclusiones del análisis, notamos, en primer lugar, que una de las dimensiones a las que se le dió mucha importancia en el documento australiano fue al de la Identidad. El tema de la identidad tuvo su propio apartado en cada nivel, lo cual ya nos da una idea de la relevancia en el currículum. En primer lugar notamos la gran influencia que tiene el entorno en el individuo, sobre todo los lazos sociales. Debido a que esta influencia se relaciona sobre todo con el ámbito político, relacionamos esta dimensión con el modelo republicano de ciudadanía. A su vez, en relación a las identidades grupales, vimos que había un gran énfasis en sostener y fomentar la multiculturalidad. Desde las temáticas esto lo vimos con la recurrencia en temas como las identidades grupales, la multiculturalidad y la diversidad, ligado a temas como el respeto, el entendimiento y la empatía. Esto lo relacionamos también directamente con el modelo republicano. Finalmente, la identidad nacional fue también nombrada con frecuencia, de hecho tenía un subapartado en el nivel 9. Aquí la temática de la identidad nacional fue protagonista. Lo que pudimos entender de la identidad nacional es que es uno de los recursos del sistema utilizados para promover la cohesión social. De esta manera, a pesar de que se promueve la multiculturalidad, también se hace énfasis en conocer la identidad nacional y como esta es vista desde diferentes perspectivas por los diversos grupos sociales, étnicos y económicos australianos.

En cuanto a la concepción del ciudadano y del individuo en el documento curricular australiano, vimos a grandes rasgos que mientras por un lado la cuestión de la ciudadanía es un aspecto recurrente a la cual se le da mucha importancia y que evidenciamos con en análisis temático; por el otro, la concepción desarrollada sobre el individuo es escasa, por no decir casi nula. De esta manera, en protagonismo del “ciudadano” ya nos dá la pauta de que se ve a los estudiantes australianos no como sujetos individuales aislados, sino que los observan como parte de un conjunto mayor nacional. En términos generales, estudiamos que entienden la ciudadanía alineada al modelo republicano: como una ciudadanía exigente y que demanda participación activa. A su vez, se hace mucho hincapié sobre el conocimiento del estatus jurídico de todo ciudadano así como también hay un gran foco en que el alumno aprenda su sistema de gobierno y sistema judicial. Aquí relacionamos este protagonismo con el modelo republicano también. Esto está íntimamente relacionado, argumentamos, con que el saber sobre el sistema de democrático de gobierno crea una especie de igualdad mínima entre los ciudadanos que permite fidelizar las diferencias individuales y promover la cohesión social.

A su vez, también encontramos que la libertad fué otra dimensión a la que se le dió mucha importancia en el diseño curricular australiano. En primer lugar esto lo notamos desde que en el nivel 8 se le dedica un apartado al tema, con el fin de dar a saber a los alumnos sus diferentes libertades. A su vez, porque en términos de temáticas, la libertad era un tema recurrente, incluso anexado con los temas como democracia y sistema de gobierno. Lo que nos importa destacar sobre todo de la libertad en este documento es que primeramente se concebida desde el modelo republicano, esto significa que se habla de una libertad positiva; y en segundo lugar que hay una gran valoración por la libertad individual. Esta combinación la interpretamos como que a pesar de que hay una gran apertura a que cada ciudadano haga lo que quiera, también hay una gran demanda a usar esa libertad en beneficio de la comunidad, ya que está enmarcada en un sistema democrático y sistema judicial. Esta complementación nos pareció súper interesante como abordaje a una sociedad multicultural.

Por el otro lado, en términos de Igualdad, en nuestro análisis destacamos la poca presencia de la temática en sí y su abordaje desde el modelo liberal. Encontramos que la igualdad en el documento se concibe por sobre todo desde a la visión jurídica, en el sentido de que todos son iguales ante la ley. De esta manera, aunque la igualdad es entendida como uno de los derechos fundamentales, la libertad será concebida como condición anterior. De esta

manera, a pesar de que en dimensiones como la identidad y la concepción de ciudadanía predominaba la visión republicana; en la dimensión sobre la libertad y la igualdad, al cual se le da mucha relevancia, predomina el modelo republicano ya que hablamos de que hay una visión positiva de la libertad, pero a su vez, el peso y relevancia que se le da a la libertad por sobre la igualdad nos habla también de la presencia del modelo liberal.

En cuanto a la dimensión sobre los derechos humanos, a pesar de que no se habla de los derechos humanos extensamente ni se tiene un apartado dedicado al tema, como sí en el diseño curricular argentino, analizamos que la visión de los derechos humanos corresponde con el modelo republicano. Esto lo argumentamos ya que hay una defensa de ellos tanto a nivel individual como a nivel colectivo, así como también se enmarcan dentro de un entorno deliberativo y reflexivo. En cuanto al análisis temático de la cuestión, encontramos que el tema de los derechos humanos surgió pero con poca frecuencia y sin el suficiente protagonismo. Lo que nos llamó la atención es que, a nuestro criterio, en los derechos humanos podrían haber hecho foco tanto en los momentos históricos en los que se violaron los derechos de los Torres Strait Islander Peoples y sus identidad, así también las de los inmigrantes y los asiáticos en particular. Sin embargo, en el documento se relacionan los derechos humanos, en términos generales, con las libertades y derechos básicos, así como también cómo protegerlos desde el sistema democrático.

Otra dimensión que percibimos tiene mucha incidencia en el documento australiano es la Participación. En primer lugar, en el análisis temático la participación es una cuestión sumamente repetida, que incluso tiene su subapartado en el nivel 8 y que se la puede relacionar con otras dimensiones como la ciudadanía, la libertad, la relación con otros y el rol de la educación. Lo principal destacado del análisis sobre esta dimensión es que se hace un foco en la participación activa. De hecho, en la definición de glosario de la participación se categoriza la deseada como activa y se la contrapone a la participación pasiva. A su vez, distinguimos que la participación activa, ligada a competencias/ temas como estar informado, el pensamiento crítico y reflexivo, la deliberación, el trabajo en equipo y la contribución a la comunidad. Es por esto que relacionamos el tipo de participación analizado al modelo republicano. A su vez, en relación a la multiculturalidad, se añade que los alumnos aprendan cómo las diferentes religiones o grupo sociales participan en la vida cívica. De esta manera, vemos nuevamente como una característica del sistema democrático, como es la participación activa, se vincula íntimamente con el apoyo y fidelización de la pluralidad

social.

En cuanto a lo analizado de la Relación con otros en el diseño curricular australiano, notamos la gran importancia que se le da a la aceptación de los otros, relacionado directamente con la multiculturalidad. Como ya venimos trayendo al análisis, el diseño curricular australiano hace gran foco en que cada uno elija su identidad personal y a que grupos quiere pertenecer ya que el respeto social es una garantía. Esto lo podríamos relacionar con el modelo liberal. Sin embargo, en esta dimensión notamos el gran valor que se le da al entendimiento de las diferencias y similitudes sociales, a su vez como la promoción de los valores comunes. A su vez, a menudo se vincula la relación con el otro desde el marco legal y las instituciones. Es por esto mismo que vemos que la relación con los otros tiende más hacia el modelo republicano. Visto desde el análisis temático, vimos la repetición de temas como multiculturalidad, diversidad y cosmopolitismo, ligado a temas como comunidad y cohesión social. Finalmente, también vimos que había una leve presencia del modelo comunitarista en cuanto a su concepción del bien común.

En cuanto a la dimensión del Rol de la educación, en términos generales la identificamos con el modelo republicano, pero honestamente no consideramos que sea un tema relevante en la agenda del documento australiano. Principalmente notamos la presencia de este modelo por concepción que se tiene de la escuela como un lugar de fortaleza de las virtudes públicas, como una especie de microsociedad y porque es un lugar donde se desarrollan habilidades principales para el sistema democrático liberal como son el pensamiento crítico, reflexivo y el autogobierno.

Finalmente, la última dimensión de análisis es el Rol del Estado, la cual creemos tiene gran trascendencia en el diseño curricular australiano. Esta importancia se ve a simple vista cuando de los tres subapartados que hay en cada nivel, dos se dedican a hablar del Estado y las características del sistema de gobierno. De esta manera, notamos una concepción del Estado como garante y a la democracia basada en los valores liberales. Esto lo vimos fuertemente validado en el análisis temático. Así, a pesar de que podríamos tender a pensar que hay una concepción liberal del Estado ya que se hace mucho hincapié en las formas de gobierno, las responsabilidades del Estado y el sistema de justicia, también se le otorga responsabilidades para con la sociedad al Estado. Esto es principalmente desde su cara como Nación, donde funciona como

protector de los intereses de los ciudadanos, con un mayor grado de compromiso y tareas. De esta manera, entendemos que sobresale el modelo republicano. Finalmente, también se ve el rol del Estado desde una perspectiva global, a su vez que también sitúa la ciudadanía en términos de ciudadanía global.

En conclusión entonces, podemos terminar con que encontramos que el diseño curricular australiano le da mucha importancia la noción de la libertad, así como también a la promoción de la multiculturalidad y la relación con los otros. De esta manera, vemos predominancia en la concepción del ciudadano tanto del modelo republicano como del modelo liberal. A su vez, también analizamos que el documento le da mucho importancia al desarrollo de los ciudadanos y la de su identidad: tanto individual, grupal y nacional. Esto nos da el pie para recuperar que siendo que la sociedad australiana es una sociedad multicultural de hecho, el documento curricular lo promueve, a su vez que se cerciora la cohesión social a través de la instrucción predominante de los sistemas de gobierno y sistema de leyes. De esta manera, a pesar de las diferencias individuales y grupales, se garantiza la convivencia social ya que comparten el mismo marco legal y se asegura que la libertad positiva es usada en beneficio de la comunidad entera. Argumentamos entonces, que a pesar de que el modelo predominante es el republicano, los indicios del modelo liberal también se encuentran con frecuencia y consistencia.

Capítulo 6

Conclusiones finales

A continuación se procederá a destacar las conclusiones finales de esta tesina de grado. Nuestro objetivo para esta sección final es hacer una revisión del análisis sobre el caso argentino y australiano e integrar ambos análisis en una conclusión comparativa. De esta manera, repasaremos los puntos principales de comparación entre ambos casos.

En una primera instancia, nos interesa resaltar la diferencia en la presentación de los diseños curriculares de ambos países. En primer lugar, la presentación y lectura del diseño curricular australiano se hizo mucho más amigable y fluida que los documentos argentinos. Argumentamos que esto se debe a que el documento oficial australiano comienza con una introducción bien amplia, donde encuadra la formación ciudadana en el estudio de las ciencias sociales en general, y luego introduce los niveles, divididos a su vez cada uno entre contenidos y habilidades. Los CBC también se dividían entre contenidos y habilidades pero la escritura es más compleja, así como también no tan clara a primera vista. A su vez, ACARA tiene encabezados principales por subapartado, de los cuales salen sub ítems. Esto es útil para tener en mente los contenidos principales, en comparación de sus derivaciones. Por el otro lado, en los diseños curriculares argentinos son muchos los ítems a leer y algunos son demasiado extensos a la vez que no se puede distinguir qué enunciado es privilegiado sobre cuál.

Luego, en relación a los contextos históricos de producción, como ya aclaramos en el caso de los diseños curriculares argentinos, validamos que tienen gran influencia. En cuanto a los CBC (1994) pudimos comprobar su influencia neoliberal y en los NAP (2007) su tendencia mundial hacia el multiculturalismo. Tal como nos interesa demostrar, debido a que ACARA (2015) se produjo luego de los NAP, vimos y comprobamos con el estudio que comparten la tendencia multicultural. Desarrollaremos esta conclusión más adelante.

Así como desarrollamos las teorías sobre las diferentes concepciones del currículum en el capítulo 3, nos resulta necesario retomarlas para compararlas con el análisis del capítulo 4 y 5 brevemente. Creemos que el tipo de análisis realizado podría

corresponderse con las tres corrientes teóricas del currículum. En primer lugar, el análisis se relaciona con las teorías tradicionales porque nos preguntamos sobre qué es lo que se quería lograr con la educación. Esto lo vinculamos por sobre todo con el análisis temático. A su vez, también nuestro estudio utilizó partes de las teorías críticas cuando nos preguntamos sobre por qué se elegía tal o cual contenido. Un ejemplo es cuando nos preguntamos sobre por qué se hacía énfasis en los derechos humanos en los diseños curriculares argentinos, o por qué se le otorga un lugar fundamental a la identidad nacional hoy en los diseños curriculares, en comparación a la relevancia que se le daba en el siglo XIX. Por último, también nos inspiramos en las teorías poscríticas cuando enfatizamos en el multiculturalismo y su conexión con la convivencia social. Creemos que en términos generales hemos recurrido a las teorías curriculares descritas para el análisis, aunque de manera implícita. Finalmente, necesitamos enfatizar nuevamente que nuestro estudio se basó en el currículum explícito (Eisner, 1989).

Definiendo uno de los puntos importantes de comparación entre el currículum oficial argentino y australiano, comenzamos por la dimensión de la Identidad. Partimos de la base de que ambos países privilegian en sus currículums la identidad ya que, desde una primera instancia, le dedican apartados al tema. A su vez, pudimos diferenciar diversos tipos de identidades desde donde podemos realizar una comparación más fina. En primer lugar, en términos de identidad individual, mientras que el currículum argentino le da una importancia fundamental a la identidad propia (relacionado con su bagaje histórico); el australiano por su parte no le da tanto foco a la identidad del individuo en sí, sino más bien como el entorno la modifica y afecta. Con esto vemos que a pesar de que en ambos casos los categorizamos como parte del modelo republicano, apreciamos que las perspectivas para la justificación varían. En segundo lugar, distinguimos que ambos países privilegian fuertemente las identidades colectivas. Tanto en el análisis temático como en el análisis de los contenidos vimos que la multiculturalidad era un tema recurrente y valorado. En tercer lugar, la identidad nacional, encontramos, fue hasta cierto punto un factor en discordia entre ambos diseños curriculares. Por su parte, los diseños argentinos describen que la identidad nacional es una de las múltiples identidades en un individuo. De esta manera, se privilegian los valores ciudadanos más globales para la cohesión. Por el otro lado, en el documento australiano apreciamos que la identidad nacional es una piedra fundante de la cohesión social. A pesar de que se permite que de la misma identidad nacional

se tengan diferentes perspectivas como vimos en las citas, es indefectible que se conozca la identidad nacional y que esta sea un factor cohesionador. Finalmente, nos interesa remarcar que ambos países agregan, aunque levemente, que reconocen su ciudadanía dentro su propia identidad regional.

Otro asunto a cotejar entre los documentos curriculares de cada país es la influencia histórica. Por su parte, en los diseños curriculares argentinos vemos la influencia del terrorismo de estado y la violación de los Derechos humanos como temas que marcan de alguna manera los contenidos a enseñar a los alumnos argentinos. Esto lo vimos reflejado cuando se considera a la identidad como un derecho fundamental, cuando se promueve la multiculturalidad, así también como cuando hay un apartado especializado en los derechos humanos. Por el otro lado, vemos que el diseño australiano se inspira en el déficit cívico de la sociedad y en la reciente legitimidad de la multiculturalidad. De esta manera apreciamos con frecuencia que se quiere instruir a los alumnos con contenidos sobre el marco legal y sistema democrático; a su vez que se transmiten valores de comprensión y aceptación de diferentes grupos sociales. Nos interesa aquí resaltar que cada diseño curricular tiene un límite en los antecedentes que toma como inspiración. Puntualmente vemos que en ambos casos se agrega escaso contenido sobre los pueblos originario de cada país. A pesar de que se menciona en términos generales la aceptación a los grupos con diferentes religiones, etnias y culturas, el énfasis en estos grupos menospreciados históricamente es escaso.

En esta línea nos interesa remarcar que ambos países comparten un antecedente con los pueblos originarios muy similar. Los colonizadores cometieron un gran genocidio bajo la premisa de que los pueblos originarios eran inferiores. Además de las grandes matanzas, también se imponían a los aborígenes para que asimilaran la cultura europea, sobre todo con la evangelización como medio. Traemos esto a colación ya que tras el análisis documental de ambos países logramos reconocer que sólo en los diseños curriculares argentinos se reconoce la violación a los derechos de los pueblos originarios y se propone reflexionar al respecto, aunque es levemente. Mientras tanto, en el caso australiano, a pesar de que se los reconoce como parte de la identidad nacional, no encontramos evidencia que reconozca frente a los alumnos el genocidio y la violación a sus derechos.

A su vez otro antecedente histórico desde donde ambos países se paran son sus proyectos originales de Nación por el siglo XIX. Ambos países compartieron un fuerte propósito por fomentar una unidad nacional homogénea. Por un lado, en el caso de Argentina, para este momento se buscaba generar una nación moderna, potenciando su productividad. Para esto debieron traer inmigrantes. Hasta aquí es similar al caso australiano: la colonia británica con el descubrimiento de yacimientos de oro comenzó a incrementar su productividad y debieron venir inmigrantes para ello. Ambos países dejaron entrar inmigrantes que no se alineaban por completo a los requisitos identitarios requeridos, pero en ambos casos luego intervino el Estado para homogeneizar a la población. En el caso de Argentina se utilizó la educación como instrumento para homogeneizar e integrar a la sociedad en torno a la identidad nacional nueva. En el caso australiano sucedió lo mismo pero en base a la identidad nacional británica. Sucedió los años, la Argentina fue flexibilizando su proyecto de nación sobre homogeneizar a la población mientras que Australia lo fortaleció hasta crear la White Australian Policy. Sin embargo, pasadas las décadas, a fines del siglo XX vemos que la tendencia se relajó y llegamos a la actualidad, donde ambos países se aproximan hacia la tendencia liberal.

De esta manera, a pesar de que ambos países parten de un pasado donde buscaban la homogeneización en base al perfil europeo, vemos que hoy en día los diseños curriculares exponen que lo que se incentiva es la heterogeneidad. A lo largo del análisis fuimos justificando porque esta heterogeneidad la identificamos por sobre todo con el modelo republicano. Lo que nos interesa remarcar aquí es que a pesar de que ambos países aceptan y fomentan la multiculturalidad en su población, es inevitable que deba cohesionarse la sociedad desde algún otro aspecto que no sea lo cultural. Como ya venimos recuperando, encontramos que ambos países enfatizan en la utilidad de la identidad nacional como cohesionador de la sociedad. Esto se identifica por sobre todo en el caso australiano. A su vez, otra variable que encontramos por el cual se busca garantizar la cohesión social en los diseños es a través de los valores democráticos compartidos y el conocimiento de las normas jurídicas y el sistema de gobierno. Argumentamos que siendo estos aspectos comunes a todos los ciudadanos, es indefectible que eso sea un punto en común compartido. Específicamente identificamos esto en el caso australiano, donde gran parte del documento curricular enfatiza en que el alumno aprenda sobre su sistema de gobierno democrático y el sistema de leyes.

Finalmente, teniendo en cuenta el objetivo de investigación, que se trata de entender qué tipo de ciudadano deseaba formar el Estado en las escuelas con la asignatura de formación ciudadana en los alumnos de entre 12 a 15 años, nos interesa hacer un paneo general de las características de cada ciudadano deseado según los documentos curriculares de cada país, relacionándolo a su vez con los modelos de ciudadanía.

En primer lugar nos interesa resaltar que ambos países consideran importante que los alumnos conozcan su estatus jurídico como ciudadano y para eso se le dedica mucho espacio en los diseños curriculares de los países a hablar de los derechos y obligaciones. Debido a que también hay un cierto énfasis en ámbos casos hacia la comprensión de dicho estatus jurídico, identificamos este aspecto al modelo republicano.

A su vez, otro asunto compartido en ambos diseños curriculares es que se pretende que el alumno desarrolle una ciudadanía exigente así como también una participación activa; lo cual asociamos directamente con el modelo republicano. Nos resulta súper interesante que este aspecto sea compartido y sobre todo que haya sido repetido en ambos casos con el mismo énfasis. Queremos aclarar a su vez, que para esta conclusión tenemos en cuenta únicamente los NAP como representación de los diseños curriculares argentinos, ya que los CBC están orientados más al individuo que al ciudadano.

En tercer lugar, un tema que venimos ya hablando es el hecho de la identidad. Analizamos los documentos y llegamos a la conclusión de que el currículum argentino le da mayor importancia a la identidad individual que el currículum australiano; a la vez que el currículum australiano le da mayor importancia a la identidad nacional que el currículum argentino.

También otro punto diferencial entre ambos diseños curriculares fue la visión sobre la igualdad y la libertad. Mientras que el currículum australiano pone a la libertad por sobre la igualdad, el diseño curricular argentino pone a la igualdad como la condición necesaria. Creemos que tiene gran influencia la historia de cada país. En Australia se privilegia que quienes vienen de diferentes orígenes puedan tener libertad de

perseguir su propia religión o cultura ya que durante mucho tiempo fueron perseguidos quienes eran diferentes. Por el otro lado, en Argentina argumentamos que hay un privilegio a la igualdad ya que durante la época de la dictadura se violaron los derechos civiles y fue un gran logro nacional cuando se recompusieron todas las garantías civiles a la población.

De esta manera, esta cuestión de la historia argentina también la relacionamos íntimamente con el valor que se le da a los derechos humanos. En el diseño curricular argentino hay apartados dedicados a expresar el valor que tienen dichos derechos y cómo deben ser preservados por los ciudadanos. Por su parte, vemos que en el caso australiano, a pesar de que se valoran los derechos humanos, se los da por sentado en la ciudadanía. Ciertamente el diseño curricular australiano transmite la importancia de los derechos, pero no con la misma intensidad que el documento argentino. Esto nos resulta curioso ya que con el pasado del gobierno australiano en relación a los aborígenes y luego con los inmigrantes podrían hablar de los derechos humanos. Sin embargo, lo que analizamos es que su aporte al tema se ve cuando hablan de la multiculturalidad.

Por último, nos resulta interesante resaltar el diferente lugar que se le da al Rol del Estado en los diseños curriculares de ambos países. Mientras que en el diseño curricular argentino se percibe un Estado proactivo (basándonos en los NAP); en los diseños curriculares australianos concebimos que aunque en una primera instancia se identifica un valor instrumental del Estado, esta concepción se complementa con la introducción de la Nación como garante activo y protector de los intereses ciudadanos. De esta manera, percibimos que en ambos casos había una tendencia al modelo republicano, por sobre el modelo liberal.

A modo de conclusión de este trabajo de investigación, creemos que hemos hecho un remarcado trabajo en resaltar cómo la historia de los países influencia en los documentos curriculares; cómo hay una tendencia multicultural que se comparte en ambos países; cómo a su vez ambos países requieren de instrumentos que cohesionen a la sociedad como son la identidad nacional y los valores democráticos; y finalmente cómo cada currículum acepta la incidencia del entorno. Queremos remarcar que a grandes rasgos fue el modelo republicano el que predominó en cada uno de los diseños curriculares. Habiendo dicho esto, también argumentamos acerca de la

presencia latente del modelo liberal. Finalmente, destacamos que son válidos los argumentos por los que se habla de la superioridad de Australia en materia de formación ciudadana. Evidenciamos que poseen más solidez y una mejor comunicación en sus objetivos sobre la formación ciudadana. Empero, también se sostiene que cada país es un conjunto de variables únicas, para lo que cada diseño curricular se produce acomodándose a sus características y necesidades. Después de todo, lo que importa es que se está en la búsqueda por fortalecer la ciudadanía y establecer vínculos constructivos con la comunidad, sin olvidarnos que somos parte de un mundo interconectado y que va más allá de las fronteras geográficas.

Bibliografía

ACARA (2012). Civics and Citizenship Draft. Sydney: ACARA Copyright Administration

Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado, México. *Quinto sol*.

Alucin, S. (2018). Luces y sombras de la política en la escuela secundaria: breve historización de la educación ciudadana. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 12(1), 45-70.

Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E., & Feeney, S. (2004). Los procesos de diseño curricular en la argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. *Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achievement*. Disponible en: www.epaa.asu.edu/epaa/v12n40.

Aragón, M. J. (2008) *Making sense of cultural diversity. A comparative analysis of local perspectives in Buenos Aires and New York*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés.

Assies, W., Calderón, M., & Salman, A. J. (2002). Ciudadanía, cultura política y reforma del estado en América Latina (web publicatie).

Beas Miranda, M. (2013). Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012). *Díada*.

Beech, J. (2018). Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita: desafíos para la escuela en Argentina. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).

Beech, J. (2008) "El malestar de la docencia: lidiando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional" en Brailovsky D. (Ed.) *Sentido perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aire. Novedades educativas

Gvartz, S., & Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-24.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). Education, inequality and the meritocracy. En *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life* (pp. 102-124). New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Brett, P. (2013). Beyond 'Navel-gazing' and 'Mush': learning about identity in Australian classrooms. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(1), 3-17.

Caldwell, B. J. (2014). *Realigning the governance of schools in Australia: Energising an experimentalist approach*. Centre for Strategic Education.

Campbell, C., & Sherington, G. (Eds.). (2007). *Going to school in Oceania*. Greenwood Publishing Group.

Capano, G. (2015). Federal dynamics of changing governance arrangements in education: A comparative perspective on Australia, Canada and Germany. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 17(4), 322-341.

Cibotti, E. (2000). Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante. *Nueva Historia Argentina: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, 5.

Comte Navarro, C. (2014). La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Contreras, M. Á. (2001). Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes. *Cuadernos del CENDES*, 18(48).

Cox, C. (2007). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: DESAFÍOS AL CURRÍCULO. *revista prelac*, 64.

Cox, C., Lira, R., & Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, 231-288.

Cox, C. (2010). Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados.

Cubides, C., & Humberto, J. (1998). El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicación-educación. *Nómadas (Col)*, (9).

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro

Duncan, T., & Fogarty, J. (1984). *Australia and Argentina: on parallel paths*. Melbourne University.

Dussel, I. (2001). What can multiculturalism tell us about difference? The reception of multicultural discourses in France and Argentina. *Global constructions of multicultural education: Theories and realities*, 93-114.

Encabo, A. (2008). La escuela secundaria y los jóvenes. *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. CIPPEC.

Enrique, I. (2012). El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988). *Estudios sobre juventudes argentinas II*.

Gallo, E. (2013). *La república en ciernes: Surgimiento de la vida política y social pampeana, 1850-1930*. Siglo Veintiuno

Granados, P. D., & Guichot-Reina, V. (2013). El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos. In *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (pp. 29-50).

Gvirtz, S., & Beech, J. (Eds.). (2008). *Going to school in Latin America*. Greenwood Publishing Group.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2010). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

Insua, A. (2014). La educación ciudadana en la escuela secundaria argentina: análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales de formación ciudadana para la escuela secundaria: provincias de Buenos Aires, Salta y Santa Fe.

Jackson, Ph. (1997) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.

Lykins, C., & Heyneman, S. P. (2008). The federal role in education: lessons from Australia, Germany, and Canada. *Nashville, TN: Vanderbilt University*.

- Lynch, J. (1983). Community relations and multicultural education in Australia. *Comparative Education*, 18(1), 15-24.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Marshall Barberán, P. (2012). Notas sobre los modelos para la extensión de la ciudadanía. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 19(2), 119-143.
- Miralles, J. A. H. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6(2009), 1-22.
- Perissé, A. H. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26(2), 441-455.
- Print, M., Peterson, A., & Tudball, L. (2016). The recent history of teaching civics and citizenship education in Australia. *Civics and citizenship education in Australia: Challenges, practices and international perspectives, 1989-2015*.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. *Breve historia desde la conquista*.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América latina. *Última década*, 11(19), 11-30.
- Romero, L. A., & de Privitellio, L. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares* (Vol. 5). Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Sandoval Moya, J. (2003). Ciudadanía y juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural. *Última Década*, 11(19), 31-45.
- Saporiti, P. A. (2013). Tras una segunda oportunidad: inmigraciones masivas en Argentina entre 1875 y 1913: comparación con el caso australiano.
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, 76, 25.
- Suárez, D. F. (2008). Rewriting citizenship? civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Swartz, R. (2018). Civilisation and colonial education: Natal and Western Australia in the 1860s in comparative perspective. *History of Education*, 47(3), 368-383.

Taba, H. (1962). *Elaboración del currículum*. Troquel Editorial.

Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva sociedad*, 146.

Tedesco, J. C (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación (2003:Barcelona)* [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC.

Terigi, F. (1999). *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Tyler, R. W. (1986). Principios básicos del currículo [Basic principles of curriculum]. *Buenos Aires, ar: Troquel*.

Welch, A. R. (1988). Aboriginal education as internal colonialism: The schooling of an Indigenous minority in Australia. *Comparative Education*, 24(2), 203-215.

Young, M. F. (1971). Introduction: knowledge and control. *Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan*, 1-17.

Documentos oficiales

Ley N° 24.195, "Ley Federal de Educación". Fecha de promulgación Abr. 14/1993

Ley N° 26.206, "Ley de Educación Nacional". Fecha de promulgación Dic. 14/2006

Listado de documentos oficiales analizados por fuente y por año de publicación

Fuente	País	Documento	Año de publicación
Web	Australia	The Australian Curriculum; Civics and Citizenship	2015
Web	Argentina	Contenidos básicos Comunes para la Educación General Básica.	1994
Web	Argentina	Núcleos de Aprendizaje	2007

Prioritarios. Educación
secundaria. Formación ética y
ciudadana