

IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14

**EDUCACIÓN CIUDADANA EN AMÉRICA LATINA:
PRIORIDADES DE LOS CURRÍCULOS ESCOLARES**



© Agencia UNO (Santiago de Chile) 2012

Geneva, Switzerland, June 2014

The series *IBE Working Papers on Curriculum Issues* is intended to share interim results of ongoing research and to increase access to a range of unpublished documents, reports and exploratory studies produced at UNESCO-IBE, by IBE partners or members of the IBE network on curriculum development. These Working Papers are disseminated to a wide audience of both academic and non-academic people and institutions for purposes of information and discussion. They have been approved for circulation by UNESCO-IBE but typically have not been formally edited or peer reviewed. Therefore, feedback on these documents is warmly encouraged.

Previous issues: ([Available online](#) on the IBE website)

4. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ».* (By Ph. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra and M. Yaya). September 2006.

5. *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica.* (By M. Palamidessi). October 2006.

6. *The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective.* (By A. Benavot). November 2006.

7. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances.* (By X. Roegiers). May 2008.

8. *Conocimiento complejo y competencias educativas.* (By I. Aguerrondo). May 2009.

9. *Currículo e inclusión en la región andina de América Latina.* (By L. Guerrero Ortiz y V. Villarán). October 2009.

10. *Porqué importa hoy el debate curricular.* (By J.C. Tedesco, R. Operti and M. Amadio). June 2013.

11. *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges.* (By D. Njeng'ere). March 2014.

12. *Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea.* (By K. Lee). April 2014.

13. *Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning.* (By A. Armstrong). May 2014.

The opinions and findings expressed in the Working Papers are those of the authors and do not necessarily represent the views of UNESCO-IBE or their sponsoring institutions. The designations employed and the presentation of the material do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO-IBE concerning the legal status of any country, territory, city or area, or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The documents published in this series and made available in PDF format can be quoted and cited without permission as long as UNESCO-IBE is mentioned as the original source and copyright holder, along with the title and year of publication. They may be freely translated into other languages, provided that an electronic copy of the translated document is sent to UNESCO-IBE (contact: m.amadio@ibe.unesco.org).

These electronic documents are available free of charge and permission is given to reproduce them for personal use only, as long as they are unaltered and complete. Copies may not be duplicated for commercial purposes. Posting of the PDFs to other websites is not authorized. However, direct hyperlinks to the documents made available on the IBE website (<http://www.ibe.unesco.org/>) can be established without written permission.

COVER

Photograph by Victor Pérez. Caption: Children playing with their mobile phones during a football match between Recoleta and Huechuraba (Santiago de Chile).

© Agencia UNO, 2012

IBE/2014/WP/14

Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares

por

Cristián Cox, Martín Bascope, Juan Carlos Castillo,
Daniel Miranda y Macarena Bonhomme (*)

Ginebra, Suiza, junio 2014

UNESCO Oficina Internacional de Educación

(*) Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Este trabajo fue apoyado por el proyecto CIE01 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt) y el proyecto 1120630 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), ambos de Chile.
Correo electrónico: ccoxn@uc.cl

Introducción

La ciudadanía y el desarrollo democrático tienen como uno de sus factores clave a la educación. Como quiera que se los entienda, ambos se cimentan en valores y competencias de los individuos, como en las prácticas de cooperación y conflicto que caracterizan sus acciones colectivas y las instituciones que establecen a través de medios políticos. Desde cualquiera de estas perspectivas, la secuencia formativa de seis, diez o doce años que ofrece la escolaridad obligatoria en los diferentes países de América Latina, tiene una importancia alta. Es aquí donde las implicancias prácticas de distintos conceptos de libertad y autoridad se conjugan por vez primera, así como se accede a visiones de sociedad, la ruptura con la incondicionalidad del hogar y el acceso a un 'nosotros', amplio o restringido, que es base de la vida cívica (Crick 2003; Peña 2007). En efecto, la institución escolar provee la primera oportunidad del encuentro sostenido con un otros, real o imaginado, más amplio que la familia y la comunidad inmediata, y al hacerlo, provee la más básica de las condiciones para la cooperación entre los diferentes, que desde Aristóteles, es la marca distintiva del método político de construcción de orden (Crick 1962).

La relación histórica larga entre escuela y construcción del Estado nacional en Latinoamérica, se fundó en la visión de que ella era clave para 'formar al soberano'. El esfuerzo, por más de un siglo, de lograr coberturas universales, es inseparable de este propósito, cuyo logro se considera fundamento cultural de una democracia que creció paso a paso, con frecuencia interrumpida, tergiversada y amenazada. Al decir de Alain Rouquié (2011), post-2010 Latinoamérica celebra su tercera década sin dictaduras y su horizonte de desarrollo político está lejos del peligro autoritario, a la vez que distante de lograr los ideales de una democracia plena, en que derechos civiles, políticos y sociales tengan vigencia equitativa para los distintos grupos, en sociedades menos desiguales que las del presente. En dos estudios mayores sobre la democracia en la región realizados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2004 y por el PNUD en conjunto con la Organización de Estados Americanos (OEA) en 2010, se caracteriza el desafío democrático contemporáneo de la región como el paso de una democracia de electores a una de ciudadanía, significando por ésta la que "utiliza las libertades políticas como palanca para construir la ciudadanía civil y social" (PNUD 2004:36), y explicitando que "otra ciudadanía política, [...] otra ciudadanía social [...] y otra ciudadanía civil", son realizables y exigibles (PNUD-OEA 2010:44). Este horizonte, de renovada y contra-cultural importancia de la política, define a nuestro juicio en términos cada vez más exigentes la histórica y sociológicamente clave función ciudadana de la escuela en la región, y otorga su sentido más amplio a la indagación y reflexión curricular de que se ocupa este trabajo.

El teórico de la democracia Giovanni Sartori ha escrito elocuentemente que ella es un ideal: "La democracia es, antes que nada y sobre todo, un ideal. [...] Sin una tendencia idealista una democracia no nace, y si nace, se debilita rápidamente. Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente, contra las leyes inerciales que gobiernan los grupos humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas." (Sartori 1991).

En el mismo sentido, para la filósofa moral Adela Cortina “una auténtica ciudadanía política se hace, no se nace en ella.” (Cortina 2010:56). Si la democracia es un ideal y una creencia, en cuya construcción cultural la escuela juega un rol clave, nuestra pregunta de base es acerca de la funcionalidad de los currículos escolares de la región para el establecimiento y desarrollo de la creencia democrática. Se ha asemejado el currículo y su relación con las prácticas de la institución escolar, a la de la *constitución* de los países con el sistema político (Tedesco, Opertti y Amadio 2013). Este trabajo interroga empíricamente los contenidos de diversos currículos nacionales de educación ciudadana, con el propósito de establecer bases para la discusión y discernimiento acerca de la relación de sus prescripciones con requerimientos de la preparación para la vida juntos del presente, y más concretamente, con la pregunta acerca de cómo tales prescripciones están respondiendo a las necesidades de formar para la dimensión política de este vivir juntos. De otro modo, el propósito es comparar diferentes *constituciones* curriculares, tanto en su organización como contenidos, preguntándose por su relevancia para el desarrollo de una ciudadanía plena en la región.

El trabajo considera los currículos de seis países latinoamericanos – Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana –, que a fines de la década pasada convinieron en ser parte del proyecto Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). Con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, SREDECC desarrolló el módulo latinoamericano del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (*International Civic and Citizenship Study*, ICCS-2009) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*–IEA), así como impulsó la participación de los países en dicho estudio (Cox 2010; Schulz, Ainley, Friedman y Lietz 2011).

El documento se organiza en cuatro partes. En la primera se da cuenta del estado de la creencia democrática en la región, recurriendo a evidencia de los estudios de opinión más importantes de la última década, de modo de ofrecer contexto y bases de significado amplios al análisis curricular así como, más en general, al trabajo educativo en el área de ciudadanía. En la segunda sección se describe las características organizativas (o de estructura) de los currículos de los seis países y se presenta un esquema de categorías para el análisis comparado de los mismos. La sección siguiente describe y analiza los contenidos de los seis currículos examinados y su tratamiento de los valores, las instituciones y las relaciones de ciudadanía, en su dimensión cívica (política) y civil (convivencia). A partir de los hallazgos más importantes, la sección de cierre ofrece unas reflexiones orientadas al desarrollo curricular en el área.

1. La creencia democrática en Latinoamérica

Importa al inicio caracterizar las creencias sobre la democracia en las sociedades de Latinoamérica. Ellas representan el sustrato cultural en que tiene lugar el esfuerzo de la institucionalidad escolar por educar en ciudadanía. Los rasgos de tal sustrato permiten dimensionar el alcance del desafío formativo que en este plano enfrenta no sólo el currículo sino la educación de la región, y su dialéctica relación con la cultura en la que se nutre y a la que busca afectar.

El mencionado predominio en las últimas tres décadas de gobiernos democráticamente elegidos es un avance en una dimensión clave de la ciudadanía política: las reglas y prácticas que permiten competir por el poder en forma pacífica a través de elecciones limpias y periódicas para escoger a los gobernantes (PNUD 2004; PNUD-OEA 2010). Para Rouquié “la valorización del acto electoral como vector de cambio es una de las manifestaciones más impactantes de los progresos de la democracia en América Latina.” (Rouquié 2011:347). Junto con esto, para un amplio sector de la ciudadanía, los significados y lealtades que despierta la democracia son aún ambivalentes e inciertos. De acuerdo al estudio de opinión sobre la democracia en Latinoamérica llevado a cabo en 18 países de Sud y Centro América en 2002 por el PNUD¹, menos de la mitad (el 43%) de los consultados tenía entonces orientaciones y opiniones de *demócratas*; el 26.5% de los mismos fueron categorizados como *no-demócratas*; y el 30.5 % como ambivalentes, esto es, con concepciones *delegativas* de la democracia.² Están en principio de acuerdo con la democracia, pero creen válido que los gobiernos tomen decisiones antidemocráticas si, a su juicio, las circunstancias lo ameritan. Así, el 55% de los consultados apoyaría un gobierno autoritario “si pudiera resolver los problemas económicos.” Una proporción similar (56%), opinó que “el desarrollo económico es más importante que la democracia.” (PNUD 2004:134).

La primera encuesta sobre cohesión social en siete países latinoamericanos, realizada en 2007 por un esfuerzo conjunto de los centros de investigación Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN) de Santiago de Chile y el Instituto Fernando Henrique Cardoso (iFHC) de Sao Paulo, con el apoyo del PNUD y de la Comisión Europea, preguntó sobre creencias y valores acerca de la democracia, así como por la confianza en instituciones políticas clave.³ Sus resultados coinciden respecto a la proporción de demócratas ‘consistentes’ del estudio del PNUD.

¹ El estudio se basa en una encuesta de opinión respondida por 18.643 ciudadanas y ciudadanos de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. (PNUD 2004).

² El concepto de ‘democracia delegativa’ fue acuñado por Guillermo O’Donnell para referirse a países en donde se celebran elecciones libres y limpias pero en los cuales los gobernantes (especialmente presidentes) se sienten autorizados a actuar sin restricciones institucionales (O’Donnell 1994).

³ La encuesta se aplicó a una muestra de 10,000 habitantes de 18 años de edad o más, de ambos sexos, pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos de las principales ciudades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú, con muestreo probabilístico al nivel de manzanas o áreas de residencia de ciudades y por cuotas a nivel de individuos. (Valenzuela *et al.* 2008).

La evidencia que se presenta en el Cuadro 1 más abajo muestra que la democracia como forma de gobierno ‘mejor a cualquier otra’, es afirmada por el 61% de la muestra en total, variando los países entre los extremos de Argentina (75%) y Colombia (51%). En la mayoría de los países la educación aumenta la creencia en la democracia. Los encuestados con mayor nivel educativo en todos los países creen que la democracia es la mejor forma de gobierno, aunque las diferencias entre países son significativas: Brasil y Guatemala son los países en que la polarización por nivel educacional es menor, y Chile y Colombia son los que muestran mayores diferencias.

Cuadro 1. Creencia democrática según nivel educativo en siete países de Latinoamérica, 2007

<i>Es mejor la democracia a cualquier otra forma de gobierno</i>	Educación				Total	Dif % (Entre Primaria y Superior)
	Primaria	Secundaria I	Secundaria II	Superior		
Argentina	64	71	77	89	75	25
Brasil	65	55	65	76	64	10
Chile	36	43	50	75	55	39
Colombia	38	46	47	70	51	33
Guatemala	53	47	56	60	54	7
México	53	55	67	77	60	24
Perú	55	41	60	74	63	18
Total	54	52	60	76	61	22

Fuente: Encuesta ECOSOCIAL-2007 (Schwartzman 2008).

Los estudios a lo largo del período 2004-2012 para medir valores y comportamientos democráticos en las Américas, realizados por un consorcio que en el presente incluye cerca de 30 instituciones académicas de Norteamérica y América Latina, constatan una situación homóloga a la señalada y fundamentalmente estable respecto a la creencia democrática (Seligson, Smith y Zeichmeister 2013). El estudio LAPOP⁴ examina en detalle los niveles de apoyo al sistema político democrático en base a respuestas de adultos en edad de votar a preguntas sobre garantías de un juicio justo en los tribunales de justicia, respeto por las instituciones políticas, protección de los derechos básicos del ciudadano, y deber de apoyo al sistema político en general, entre otras; asimismo mide los niveles de ‘tolerancia política’ en la Región, en base a preguntas sobre aceptación o no de otorgar distintos derechos políticos a opositores al ‘sistema de gobierno’.⁵

⁴ El Proyecto de Opinión Pública de América Latina (*Latin American Opinion Project*–LAPOP) fue establecido como un consorcio de investigación del campo de las ciencias políticas hace 20 años y hoy se radica en Vanderbilt University. En el año 2004 se llevó a cabo la primera ronda sistematizada de encuestas del *Barómetro de las Américas* para medir los valores y comportamientos democráticos en el continente, utilizando muestras nacionales probabilísticas de adultos en edad de votar, en las cuales participaron 11 países. En 2012, el Barómetro de las Américas del Proyecto LAPOP entrevistó a más de 41.000 personas en 26 países, correspondientes a Norte, Centro y Sudamérica.

⁵ Las preguntas sobre tolerancia política del Barómetro de las Américas interrogan sobre otorgación, o no, de derechos a personas “que siempre hablan mal de la forma de gobierno del país”: derecho a votar, a manifestarse pacíficamente, a postularse para cargos, entre otros. (Seligson, Smith y Zeichmeister 2013:213 y 216).

LAPOP combinó los datos de ‘apoyo al sistema’ (político democrático), con los de ‘tolerancia política’ aludidos, para generar una tipología de cuatro ‘actitudes democráticas’ y su distribución en la población. A lo largo del período 2004-2012 se ha encontrado que sólo entre un cuarto y un tercio de la población, dependiendo de los años de las mediciones, expresaba actitudes establemente democráticas (alto apoyo al sistema y alta tolerancia), mientras que otro cuarto expresaba apoyo al sistema democrático al mismo tiempo que baja tolerancia (condición que el estudio rotula como ‘estabilidad autoritaria’). Poco más del 40% restante, sin variaciones a lo largo de la década de 2000 (45.3% en 2004 y 45.2 % en 2012), expresa bajo apoyo al sistema, combinado con alta o baja tolerancia, lo que en las categorías interpretativas del estudio LAPOP correspondería a ‘democracia inestable’ y ‘democracia en riesgo’, respectivamente. (Seligson, Smith y Zeichmeister 2013; gráfico VI.13, tabla VI.3).

El mismo estudio LAPOP interrogó sobre la democracia de modo similar a la encuesta ECOSOCIAL, como forma de gobierno en términos abstractos,⁶ encontrando en 2012 que, en una escala de 1 (total desacuerdo) a 100 (total acuerdo), el promedio para las Américas (incluidos Canadá y Estados Unidos) era de 71.7. Se constata entonces un nivel de apoyo a la democracia superior al encontrado al preguntarse por las orientaciones y los valores de ‘apoyo al sistema’ y ‘tolerancia política’, que en escalas equivalentes de 1 a 100, marcan puntajes que oscilan en torno a los 50 puntos (Seligson, Smith y Zeichmeister 2013; gráficos VI.6, VI.8 y VI.9). LAPOP interpreta esta brecha como debilidad del anclaje cultural de la democracia en la región (*Ibid.*, p. 227). Sin embargo, la brecha puede significar que se valora altamente la democracia como forma de gobierno, y esto ser un dato ‘fuerte’ de la cultura, mientras que conjuntamente se evalúa como deficitaria a la institucionalidad que le da vida en cada país.⁷ La brecha entre ideales políticos democráticos y realidades del poder y del funcionamiento político en Latinoamérica, es de doble faz: hay rasgos culturales autoritarios en grupos amplios, a la vez que el ideal democrático tiene larga vida y arraigo cultural mayoritario, desde donde se juzga como deficitaria la política real.

El predominio de la creencia democrática y los rasgos de su ambivalencia, observados consistentemente en la cultura política de los adultos de la Región, se ven homologados en la nueva generación: los estudiantes de 8° grado de los seis países cuyos currículos examinaremos, y que fueron encuestados por el estudio internacional ICCS-2009 sobre rasgos de autoritarismo en los gobiernos, revelan el predominio claro en ellos de un patrón de criterios democráticos, que incluye la aceptación de las dictaduras bajo ciertas circunstancias, como se aprecia en el Cuadro 2 que se presenta a continuación.

⁶ A partir de la conocida frase de W. Churchill sobre la democracia como “la peor forma de gobierno con excepción de todas las demás”, Barómetro-LAPOP preguntó: “... puede que la democracia tenga problemas, pero es mejor que cualquier otra forma de gobierno. ¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con esta frase?” (Seligson, Smith y Zeichmeister 2013:225; Preg. ING 4).

⁷ La politóloga Pippa Norris se refiere a una brecha similar en contextos de las democracias del mundo desarrollado, cuando reconoce la naturaleza multidimensional del apoyo a la democracia y establece una distinción entre apoyo al país como comunidad política y apoyo al régimen político y el desempeño de sus instituciones. Una distinción que juzga clave para el desarrollo de “ciudadanos críticos que no están satisfechos con las autoridades establecidas e instituciones jerárquicas tradicionales, que sienten que los canales tradicionales de participación están lejos de los ideales democráticos, y que quieren mejorar y reafirmar los mecanismos institucionales.” (Norris 1999:27).

Cuadro 2. Actitudes de los estudiantes de 8° grado hacia los gobiernos autoritarios. Promedio en seis países de Latinoamérica (Estudio ICCS-2009)

	En Desacuerdo y Muy en Desacuerdo (%)	De Acuerdo y Muy de Acuerdo (%)
Las personas que tengan opiniones diferentes al Gobierno deben ser consideradas como sus enemigos.	83	17
Es mejor que los líderes del Gobierno tomen decisiones sin consultar a nadie.	80	20
Si el presidente no está de acuerdo con el Congreso, debería disolverlo.	78	22
Los gobernantes deben hacer valer su autoridad aunque violen los derechos de algunos ciudadanos.	72	27
Es justo que el Gobierno no cumpla las leyes cuando lo crea necesario.	69	31
El Gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen.	62	38
Los gobernantes pierden su autoridad cuando reconocen sus errores.	51	49
La opinión más importante del país debe ser la del Presidente.	47	73
La concentración del poder en una sola persona garantiza el orden.	42	58

Fuente: Elaboración de los autores a partir de Schultz, Ainley, Friedman y Lietz 2011 (gráfico 4.1).

El Cuadro 2 muestra las respuestas promedio de los estudiantes de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana con referencia a nueve rasgos de autoritarismo en el gobierno. Como puede observarse, sólo en dos de las nueve afirmaciones el acuerdo con las mismas supera al desacuerdo; en una la opinión se divide en partes prácticamente iguales; mientras que en las seis restantes más de dos tercios de los estudiantes están ‘en desacuerdo’ o ‘muy en desacuerdo’, evidenciando claros y discriminantes criterios democráticos. Sin embargo, lo que manifiestan respecto a las dictaduras no difiere de lo encontrado entre los adultos. El módulo para Latinoamérica del ICCS-2009 pidió a los estudiantes que expresaran su grado de acuerdo con afirmaciones que manifiestan que las dictaduras se justifican ‘cuando traen orden y seguridad’ y ‘cuando traen beneficios económicos’. En promedio, para los seis países, el 71% de los estudiantes estuvo de acuerdo con la primera justificación; y el 68% estuvo de acuerdo con la referida a los beneficios económicos (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz 2011:45).

Retomando la cita de Sartori sobre la democracia como ideal, la pregunta a nuestro juicio más relevante sobre las relaciones de la cultura democrática con el quehacer formativo de la escuela en Latinoamérica, y más específicamente, su

currículo, es cómo la institución escolar puede contribuir al desarrollo de la creencia democrática en ausencia de robustez de sus instituciones y prácticas en la sociedad y la cultura. En lo que sigue abordaremos en forma parcial esta pregunta, al interrogar a los currículos sobre qué privilegian y enfatizan, así como qué ignoran o tratan solo tangencialmente, en su abordaje de los valores, instituciones y relaciones característicos de una cultura democrática robusta y consistente.

2. Seis naciones y su organización curricular para la educación ciudadana escolar: categorías para su análisis

La experiencia escolar prepara explícitamente para la vida en común, tanto con otros inmediatos (capital social vinculante), como lejanos (capital social puente) (Putnam 2000). El currículo prescrito de un sistema escolar nacional, como definición oficial de los objetivos y contenidos formativos de tal experiencia, corresponde a la visión de la sociedad sobre sí misma (real, como deseada o imaginada), que se procura transmitir a la nueva generación, y por tanto acerca de tal vida en común y sus nociones y valores constitutivos. El currículo es evidentemente una elaboración inseparable de la historia de la sociedad y del sistema educativo en que está inserto, como de las relaciones que tal historia 'local' (es decir nacional), establece con las influencias globales (Meyer y Ramírez, 2000; Schriewer 2003; Meyer 2008). La naturaleza de la relación entre macro-contexto histórico-cultural y el micro-contexto de generación curricular en cada país a mediados de la década pasada, es la base necesaria para interpretar integralmente diferencias y similitudes que se observen en los currículos. En este trabajo, sin embargo, no queda más que señalar la importancia de un tipo de análisis que no podremos abordar, e intentar en cambio poco más que enunciar las diferencias mayores entre los países cuyas prescripciones curriculares se compararán y analizarán.

2.1. Contextos socio-políticos y currículos

Hay por cierto una gran diversidad entre las sociedades de la región latinoamericana en términos de demografía, economía, sociedad, cultura y política (Hartlyn y Valenzuela 1997; Bethell 1994; Rouquié 2011). Misma que se expresa plenamente en el conjunto de seis países cuyos currículos serán comparados. No es posible abordar los rasgos fundamentales de ella en un trabajo como el que nos concierne, pero sí sus rasgos gruesos mínimos.

El Cuadro 3 describe dimensiones demográficas, económicas, sociales y educativas básicas de los seis países, identificando dimensiones relevantes de las diferencias entre las sociedades en cuestión. Las mismas tienen tamaños, producto interno bruto (PIB) per cápita e Índice de desarrollo humano, muy distintos. En términos de violencia interna, nuestra muestra de países incluye dos de las sociedades con mayor violencia de la región (Colombia y Guatemala), y a Chile, que exhibe una de las tasas más bajas en términos de número de homicidios por cada 100.000 habitantes. Asimismo, sus niveles de desarrollo educativo, considerados aquí desde el criterio de cobertura neta en educación secundaria, también revelan diferencias nítidas.

Cuadro 3. Indicadores demográficos, de desarrollo social y educativos de los seis países considerados

País	Pobl. (en millones) (2012) ¹	Índice de Desarrollo Humano (valor, posición, categoría) (2012) ²	PIB per cápita (Método Atlas 2012) ³	Homicidios por 100.000 habitante por año ⁴	Tasa de alfabetismo de adultos (2011)	Tasa neta de matrícula en enseñanza secundaria % (2011)
Colombia	47.70	0,719 (91) Alto	7.020	38,8 (2007)	93.6	75.6
Chile	17.46	0,819 (40) Muy Alto	14.310	8,1 (2008)	98.6	84.7
Guatemala	15.08	0,581(133) Medio	3.120	45,2 (2006)	75.9	46.4
México	120.80	0,775 (61) Alto	9.640	11,6 (2008)	93.5	67.3
Paraguay	6.68	0,669(111) Medio	3.400	12,2 (2007)	93.9	61.0 (2010)
República Dominicana	10.28	0,702 (96) Medio	5.470	21,5 (2007)	90.1	61.2

Fuentes:

¹ Datos del Banco Mundial (<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GNP.PCAP.CD>; consultado el 21.3.2014).

² PNUD 2013.

³ CEPAL 2013.

⁴ Schulz, Ainley, Friedman y Lietz 2011 (tabla 2.3).

De acuerdo a un índice de bienestar de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que reúne indicadores sobre proporción de pobres e indigentes, gasto social per cápita, proporción de ocupados en el sector informal, y otros, los seis países de este estudio pertenecen a las tres categorías que el análisis distingue: a la categoría I, de mayor bienestar, pertenece sólo Chile; a la categoría II, pertenecen Colombia y México; y a la categoría III, de menor bienestar, Guatemala, Paraguay y República Dominicana (CEPAL 2010:203). En términos de historia política, y con el riesgo intrínseco al de la brevedad que requerimos, los seis países difieren de manera también notoria.

El currículo de Guatemala tiene como contexto de generación más directo el de una sociedad que viene saliendo de una guerra de treinta años. Los Acuerdos de Paz (1995), y específicamente el de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas⁸ que plantea el desafío de formar ciudadanos que reconozcan, dentro de la unidad nacional, el carácter social y culturalmente diverso de la sociedad guatemalteca, son de directa relevancia para entender el contexto de generación curricular del caso (Cox, Lira y Gazmuri 2009). En el caso colombiano, la situación

⁸ Este Acuerdo se firmó en México el 31 de marzo de 1995. Los pactantes fueron el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (Cox, Lira y Gazmuri 2009).

de décadas de enfrentamiento del estado con la guerrilla y el impacto de la violencia en la sociedad y la cultura, junto a un sistema político que escapa a las dictaduras militares de los años 70 y 80 de muchos otros países de la región, constituyen la realidad política de base y distintiva (Bethell 1994; Rouquié 2011).

Respecto de República Dominicana y Paraguay, debe mencionarse que su historia política en el siglo XX es de predominio de dictaduras personalizadas prolongadas, con sus rasgos acompañantes de remedos formales de instituciones democráticas, y de desarrollo consistente de democracia electoral sólo en las últimas dos décadas (Rouquié, 2011). México y Chile exhiben historias de desarrollo democrático muy diferentes, pero con el rasgo común de actores partidarios, e instituciones y culturas políticas democráticas, comparativamente más arraigadas y maduras. México a mediados de los 2000 experimenta el gran cambio de una primera experiencia de alternancia real en el poder, luego de 70 años de régimen político mono-partidista y desarrollo político de 'inclusión controlada' (Oxhorn 2011). En el caso de Chile, con una historia política de temprana consolidación de un estado centralizado y fuerte, estabilidad política y un sistema partidario institucionalizado (*Ibid.*), el contexto político de generación del currículo 'de los 90', que es el vigente hasta 2009 y objeto de análisis aquí, corresponde al contexto socio-político y cultural de la transición a la democracia, luego de más de década y media de dictadura cívico-militar entre 1973 y 1990.

2.2. Expansión curricular de la educación ciudadana

Tradicionalmente el currículo referido a la política, la nación y la ley, se concretó en una asignatura de 'educación cívica' frecuentemente ubicada al final de la educación secundaria, cuyo foco era el conocimiento del gobierno y sus instituciones. Esta visión ha sido superada internacionalmente (McLaughlin 1992; Kerr 2012; Davies 2012). La evolución de *educación cívica* a *educación ciudadana*,⁹ implica tanto una expansión temática como una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia, que supone el paso de un foco en el logro de conocimientos, al logro con similar énfasis de *habilidades* y *actitudes*. A lo que se agrega, los *contextos* y *relaciones* a través de los cuales la institución escolar realiza las oportunidades de aprendizaje correspondiente (Osley y Starkey 2006).

Lo que se observa en los currículos de los países, es una triple expansión de la educación cívica tradicional: 1) expansión temática, porque el foco de los contenidos de conocimiento se amplía desde la institucionalidad política (nación, estado, gobierno, ley), a problemáticas sociales, morales y medio-ambientales; 2) expansión cuantitativa, porque la presencia de la formación ciudadana es redefinida en forma sustancial: de estar ubicada al final de la secuencia escolar (últimos grados de la educación media) pasa a estar presente a lo largo de la misma; y 3) expansión formativa, al plantearse objetivos de aprendizaje que junto con el conocimiento se refieren a habilidades y actitudes y a la organización misma del aula o de la escuela que implícitamente condiciona, o explícitamente educa, en las relaciones sociales, los valores y el conocimiento que se juzgan necesarios para una ciudadanía plena, que los currículos en general tratan en su dimensión social

⁹ Elocuentemente replicada en el cambio de nombre de los estudios y pruebas internacionales de 1999 y 2009 de la IEA: de '*civic education*' a '*civic and citizenship study*'.

como política.¹⁰ El cambio expansivo aludido incluye también un enriquecimiento de los medios y métodos para educar en ciudadanía, donde el principio predominante es la combinación de oportunidades de estudio y prácticas de participación, debate, decisión y acción colectiva.

En suma, de acuerdo a la distinción de McLaughlin (1992), retomada por Kerr (1999), Akar (2012), y otros, entre abordajes minimalistas y maximalistas de la educación para la ciudadanía, el primero conducente a una participación mínima (votar y obedecer las leyes), y el segundo a una participación activa (de más alto compromiso y orientación pública, que lleva al cambio), es claro que los currículos de la región de fines de los 90 y los años 2000, se ubican en el abordaje maximalista. El esquema que se muestra en el siguiente Cuadro 4 ordena las dimensiones de la expansión y re-orientación descrita, observable en los currículos oficiales de los países de este estudio, como en otros de América Latina.¹¹

Cuadro 4. Expansión del foco, secuencia y propósitos formativos de la educación cívica y ciudadana en Latinoamérica

Educación ciudadana tradicional	Educación ciudadana en currículos vigentes post-2000
Foco en institucionalidad política	Doble foco: institucionalidad política y ampliación temática a 'problemas actuales de la sociedad' y a las competencias para resolver conflictos en la convivencia
Ubicada en grados superiores de la educación secundaria	Presente a lo largo de la secuencia escolar
Orientada a adquisición de conocimientos – foco en contenidos	Orientada a adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de práctica con predominio de relaciones participativas y democráticas

Fuente: Adaptado por los autores a partir de Cox, Jaramillo y Reimers 2005.

2.3. Organización curricular de la educación ciudadana

En el presente, los países de América Latina estructuran sus prescripciones curriculares nacionales tanto en términos de marcos curriculares de referencia, como de planes y programas de estudio. Los marcos curriculares de referencia se entienden como “[...] una herramienta técnica que establece los parámetros para el desarrollo de otros documentos curriculares como los programas y planes de estudio, y [son] el producto de un acuerdo social que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones a futuro de la sociedad.” (Tedesco, Opertti y Amadio 2013:10).

¹⁰ La triada ‘conocimiento, habilidades, actitudes’ que denotan objetivos y contenidos de los currículos, es acorde con el movimiento general de contenidos a competencias observable en la educación escolar mundial (Richen y Salganik 2001; Eurydice 2005; Benavot y Braslavsky 2008; Osley y Starkey 2006; Tedesco, Opertti y Amadio 2013). Más específicamente, es acorde con las distinciones que al respecto enmarcaron la Prueba ICCS-2009 y el Módulo Regional Latinoamericano de la misma.

¹¹ Un análisis curricular de los casos nacionales de Brasil, Argentina y Perú constata las mismas características expansivas referidas (Cox, Lira y Gazmuri 2009).

Considerados desde el punto de vista de su organización, los currículos de los países ofrecen un cuadro de continuidades como de diferencias entre ellos. El rasgo común fundamental es que la educación ciudadana se ofrece a través de distintas áreas del currículo y no en una sola asignatura, y en todos los países cubre el conjunto de la secuencia formativa, desde el primer grado de la educación primaria hasta la culminación de la educación secundaria o media. La diferencia principal es entre los países que definen su currículo nacional bajo la forma de marcos curriculares de referencia y los que lo hacen bajo la forma de programas de estudio. Generalmente los *marcos curriculares de referencia* contienen definiciones breves de objetivos y/o contenidos acerca de lo que niños y jóvenes deben saber o saber hacer respecto a ciudadanía, mientras que los *programas de estudio* incluyen definiciones que junto con lo anterior proporcionan orientaciones o prescripciones sobre su realización pedagógica (tiempos, actividades, trabajo del docente, evaluación), y son por tanto más específicos y prescriptivos. Como puede constatarse en las dos primeras columnas del Cuadro 5 más abajo, desde el eje de comparación 'marcos/programas' la forma predominante entre los países considerados es la de programas de estudio. Cuatro de ellos organizan sus currículos en estos términos, y sólo Colombia y Chile definen su currículo en base a marcos curriculares de referencia.¹²

¹² Es de destacar que en la normativa curricular de Chile, además del marco curricular obligatorio, el Ministerio de Educación define programas de estudio en cada una de las áreas del currículo, los que son opcionales para las unidades educativas. Por sobre el 85% de las instituciones escolares de Chile utiliza los programas oficiales (Cox 2011). El análisis curricular de este trabajo, sin embargo, se basa en el marco curricular (obligatorio) de este país, y no en sus programas de estudio (opcionales).

Cuadro 5. Organización curricular y asignaturas de la educación ciudadana (niveles primario y secundario) por países, 2012 (*)

País	Marco curricular	Programa de estudio	Asignaturas principales			Transversal (a través del currículo)
			Cívica	Historia y/o Ciencias Sociales	Otras asignaturas	
Colombia	✓			✓ Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales		✓ Estándares básicos de competencias ciudadanas generales y específicas
Chile	✓	✓		✓ -Estudio y Comprensión de la Sociedad -Historia y Ciencias Sociales	✓ -Filosofía y Psicología -Orientación	✓ -Objetivos fundamentales transversales
Guatemala		✓	✓ - Formación Ciudadana	✓ -Ciencias Sociales -Ciencias Sociales y Formación Ciudadana	✓ -Medio Social y Natural -Ciencias Naturales y Tecnología -Productividad y Desarrollo	
México		✓	✓ Formación Cívica y Ética	✓ -Estudio de la entidad donde vivo -Historia -Geografía	✓ -Exploración de la Naturaleza y la Sociedad -Ciencias Naturales	
Paraguay		✓	✓ Formación ética y ciudadana	✓ -Ciencias Sociales -Historia y Geografía	✓ Vida social y trabajo	
República Dominicana		✓	✓ Educación moral y cívica	✓ Ciencias Sociales		✓ Ejes transversales de democracia y ciudadanía

Fuente: Elaboración de los autores a partir de Cox 2010 y UNESCO-OREALC 2013.

(*) Para los seis países, con la excepción de Chile, los currículos examinados en este trabajo estaban vigentes en 2012 (UNESCO-OREALC 2013). En el caso de Chile, el currículo bajo análisis corresponde al Marco Curricular aprobado en 1998 y vigente hasta el año 2009.

Si se observan las *asignaturas*, es claro el predominio de dos ámbitos disciplinarios: Educación Cívica (bajo distintos rótulos) e Historia y Ciencias Sociales. Esta combinación es la de Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. Los tres primeros agregan además otras disciplinas, en las que un doble foco, económico y medio-ambiental, es visible. Chile y Colombia, en cambio,

encuadran sus definiciones en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Por otro lado, ni Colombia ni República Dominicana definen contenidos de educación ciudadana en 'otras asignaturas'. Chile lo hace, pero a diferencia de Guatemala, México y Paraguay, no en relación a tópicos o problemáticas de economía, medio ambiente y desarrollo, sino a temas de orientación y convivencia en la secundaria inferior, y las disciplinas de Filosofía y Psicología en la secundaria superior. Por último, Chile, Colombia y República Dominicana, como se aprecia en la última columna del Cuadro 5, además de lo señalado, definen objetivos de aprendizaje en ciudadanía que cruzan transversalmente la organización por asignaturas del currículo, y que son responsabilidad del conjunto de los docentes y de las oportunidades de aprendizaje que provee una institución escolar en este ámbito.

Las diferencias organizativas referidas de los currículos plantean interrogantes importantes sobre la implementación de los mismos que no son objeto de este trabajo. La principal de ellas dice relación con la existencia o no de profesores especializados disciplinariamente para ofrecer la educación ciudadana. La comparación de la efectividad formativa de unos y otros arreglos curriculares, con sus correlatos de docentes (especializados o no) y oportunidades de aprendizaje de distinto tipo en educación ciudadana, es una interrogante de investigación de evidente valor.¹³

2.4. Categorías de análisis de la educación ciudadana en los currículos escolares

¿Cómo analizar en forma comparada definiciones curriculares nacionales de educación ciudadana? Esta pregunta ha sido abordada por una tradición de décadas de investigación de estudios evaluativos internacionales, inaugurados por Judith Torney-Purta en la década de 1970 en el marco de mediciones de aprendizaje de la ciudadanía en contexto escolar de la mencionada Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA por su sigla en inglés) (Torney, Oppenheim y Farnen 1975). En 1999 la IEA realizó un estudio comparado de los currículos y los resultados de aprendizaje cívico y ciudadano en 24 países (Torney-Purta, Schwille y Amadeo 1999), recogiendo los temas más relevantes de los currículos, en términos de categorías analíticas de la ciencia política y teoría democrática.¹⁴ Una década más tarde, la misma IEA realizó el

¹³ Un análisis comparado reciente de la efectividad en términos de promoción del interés por la política, de distintos tipos de combinaciones curriculares de las opciones declaradas como presentes en sus currículos de los 21 países de la Unión Europea que participaron en la prueba ICCS-2009, ('asignatura separada', 'actividad extracurricular', 'enseñada por profesores de asignaturas relacionadas', 'integrada en todas las asignaturas', 'no es parte del currículo escolar'), concluye que "la fórmula más exitosa parece ser la inclusión de actividades extra-curriculares." (García-Albacete 2013:107). Un estudio norteamericano reciente publicado por la *American Political Science Association*, concluye en cambio en favor de asignatura de Cívica o Estudios Sociales en *junior high* o *high school*, como lo que "significativamente incrementa que un ciudadano vote y se involucre en actividades de campañas políticas." (Owen 2013:328). En relación al especial valor encontrado a lo 'extra-curricular' en el caso europeo, es relevante destacar que la evidencia recogida a partir de cuestionarios de la misma ICCS-2009, a profesores y directores en los 6 países de Latinoamérica que participaron en el estudio de la IEA, es que en todos ellos, a pesar de no estar explicitadas en los currículos, se ofrecían tales oportunidades 'extra-curriculares' de educación ciudadana. (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz 2011; tabla 2.4).

¹⁴ En el estudio CIVED de 1999 de Latinoamérica participaron sólo Chile y México; en el estudio ICCS de 2009, participaron los 6 países considerados en este trabajo. Sobre la evolución de las categorías evaluativas del estudio CIVED, ver Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999).

International Civic and Citizenship Study (ICCS), en que se actualizó la matriz de categorías de análisis de los currículos (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr 2008). Junto a esto, un grupo de expertos latinoamericanos participantes en el estudio ICCS elaboró un módulo especial de las pruebas para su aplicación en la región (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz 2011). Finalmente, Cox (2010) llevó a cabo un análisis de los documentos curriculares de los seis países de la región participantes en el estudio ICCS, agregando nuevas categorías a los instrumentos generados por el referido estudio, dando lugar a una matriz de 50 categorías para comparar currículos escolares de educación cívica y ciudadana. Esta matriz se utilizó en el marco del referido proyecto SREDECC para comparar las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía en los currículos de los seis países, la misma que utilizamos en este trabajo. En su base entonces, el esquema de categorías tiene un origen híbrido: es tanto teórica como inductivamente generado, por un lado, como de referentes del primer mundo y de Latinoamérica, por otro.¹⁵

Las categorías de la matriz surgidas de la génesis referida están organizadas en seis ámbitos que en su conjunto se procura sean amplios y sistemáticos respecto a lo que es necesario comunicar en la experiencia escolar para una formación ciudadana relevante y de calidad en la situación contemporánea. Los seis ámbitos son los siguientes:

1. *Principios-valores cívicos*: incluye 12 categorías sobre las orientaciones que constituyen la base valorativa para la 'vida juntos en democracia'.
2. *Ciudadanos y participación democrática*: reúne 11 categorías que tienen por foco los roles y relaciones del ciudadano con el orden político, es decir los derechos y deberes que definen su condición ciudadana, las acciones características de la misma (voto, representación, deliberación), y la participación de distintos tipos.
3. *Instituciones*: contiene 12 categorías que tienen como referente las instituciones fundamentales de un sistema político democrático, así como las instituciones civiles pertinentes, y la categoría, de otro orden, referida al conjunto de 'riesgos para la democracia'.
4. *Identidad, pluralidad y diversidad*: consta de 8 categorías que tienen por foco la base cultural y simbólica del *nosotros* y el *ellos* a nivel nacional, de grupos dentro de la sociedad nacional y en términos internacionales (identidad latinoamericana y cosmopolitismo).
5. *Convivencia y paz*: consta de 3 categorías referidas al ámbito de la convivencia y los valores del diálogo y la resolución pacífica de conflictos y que combina como referente tanto la convivencia social como el funcionamiento del Estado.¹⁶
6. *Contexto macro*: recupera para el análisis tres condiciones de marco fundamentales para la comprensión del funcionamiento de, y desafíos a, la

¹⁵ Para un análisis comparado de las categorías del marco del estudio ICCS-2009 y del módulo latinoamericano de las pruebas de aprendizaje, así como de las implicancias en términos de las relaciones global/local en las mismas, ver Cox (2010). Para una consideración crítica de las bases culturales del modelo de ciudadanía y democracia representativa desde realidades socio-culturales latinoamericanas, ver Levinson (2005).

¹⁶ La doble dimensión de la categoría N° 44 en la matriz del Cuadro 6 más abajo, a futuro aconseja distinguir en su interior y reubicar lo que se denomina 'condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado' en el ámbito 'Instituciones'.

ciudadanía contemporánea como son la economía, las relaciones con el medio ambiente y el fenómeno de la globalización.

El conjunto de estos seis ámbitos temáticos se especifica en la matriz de categorías que ordena el Cuadro 6 que se presenta a continuación.

Cuadro 6. Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos 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 25. Estado de Derecho 26. Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes) 27. Gobierno – Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad 28. Gobierno nacional (federal) y regional (estados) 	<ol style="list-style-type: none"> 29. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad 30. Sistema judicial, sistema penal, policía 31. Fuerzas Armadas 32. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos 33. Elecciones, sistema electoral, participación electoral 34. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs 35. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado <p>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 36. Identidad nacional 37. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.) 38. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género 39. Discriminación, exclusión 40. Patriotismo 41. Nacionalismo 42. Identidad latinoamericana 43. Cosmopolitismo <p>V. Convivencia y paz</p> <ol style="list-style-type: none"> 44. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado 45. Convivencia: Valor, objetivo, características 46. Resolución pacífica y negociada de conflictos 47. Competencias de la convivencia <p>VI. Contexto macro</p> <ol style="list-style-type: none"> 48. La economía; el trabajo 49. Desarrollo sostenible; medio ambiente 50. Globalización
--	---

Fuente: Cox 2010, en base a: Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr 2008; Grupo Experto Proyecto SREDECC, Prueba Regional Latinoamericana de Competencias Ciudadanas.

El análisis curricular que sigue se basa en la cuantificación de la presencia en los currículos de los países, tanto de educación primaria como secundaria, de los tópicos definidos por las categorías de la matriz del Cuadro 6. La unidad de análisis es la cita, o una definición completa (textual o parafraseada), de objetivos o

contenidos del currículo, como se puede observar en los ejemplos del Cuadro 7 más abajo.¹⁷

Cuadro 7. Ejemplos de citas (contenidos) de los currículos

Categoría	Educación primaria	Educación secundaria
Derechos humanos	-Acciones que demuestren respeto hacia los Derechos Humanos, la complementariedad y la igualdad de oportunidades y posibilidades para mujeres y hombres en sus distintas actividades (interculturales) (<i>Guatemala</i> , Currículum Nacional Base, 4° Grado primaria)	Aspectos del desarrollo histórico de los derechos humanos en México y el mundo. El reconocimiento del valor de las personas: la dignidad humana. Ámbitos y momentos del desarrollo de los derechos humanos. (<i>México</i> , Formación Cívica y Ética, 2° y 3° grados secundaria)
Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	Comprender los derechos y responsabilidades individuales implicados en la vida en sociedad. (<i>Chile</i> , Objetivo Fundamental, Ciencias Sociales, 8° grado),	Asumir la defensa y cumplimiento de los derechos y responsabilidades de los/as dominicanos/as en todas las manifestaciones de la vida. (<i>República Dominicana</i> , Contenidos Básicos Ciencias Sociales, 1° grado secundaria)
Estado	Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos. (<i>Colombia</i> , Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales Generales y Específicas, Grados 6 y 7)	Analiza los paradigmas de las nuevas formas de relacionamiento entre Estado y Mercado. (<i>Paraguay</i> , Ciencias Sociales, 3° grado secundaria)

Fuente: Cox 2010.

La cita privilegia una ‘unidad de sentido’, el que muchas veces abarca más que una de las categorías de la Matriz analítica, lo que implica que una misma cita puede ser contabilizada más de una vez.¹⁸

El análisis que sigue tiene como foco una descripción de prioridades temáticas por países y para su conjunto, no los significados específicos que cada currículo otorga a la temática del caso. Por otro lado, no es posible en este tipo de

¹⁷ El trabajo de vaciado de los contenidos de los currículos a la matriz categorial, contó con la colaboración decisiva de expertos participantes en el proyecto SREDECC: José Guillermo Ortiz (Colombia); Max Moder, Pablo Moscoso y Alejandro Prieto (Chile); Amelia García (México); Mario von Ahn y Mayra de Corzantes (Guatemala); Estela de Armoa (Paraguay); y Josefina Zaiter (República Dominicana).

¹⁸ Metodológicamente, hay un abordaje similar en Suárez (2008) quien comparó los currículos de Argentina y Costa Rica contabilizando palabras clave correspondientes a lo que el trabajo distingue como *modern civics / traditional civics*.

conteo discriminar en términos de ‘valor posicional’ de la cita, que en adelante sería importante poder identificar.¹⁹

Los documentos curriculares por países que son base del análisis son los que detalla el Anexo I. Los mismos corresponden a la prescripción oficial de objetivos y/o contenidos presentes en todas las asignaturas y grados (tanto de educación primaria o básica, como secundaria o media), que tratan temáticas de educación ciudadana. Tales asignaturas corresponden a las que se mencionaron para cada país en el Cuadro 5 precedente. Los currículos de Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, que comparamos a continuación, estaban vigentes en 2012 (UNESCO-OREALC 2013); el considerado para Chile, en cambio, corresponde a su marco curricular de 2009, año en que este país modificó su currículo.

3. Prioridades en contenidos de los currículos

A continuación se expone un análisis en el cual se presentan tablas de contingencia con la proporción de citas respecto del total de citas del currículo en cada país, para luego compararlas con el total agregado de citas de los seis países considerados. A partir de esto se indica si la proporción de citas del país es significativamente diferente al agregado de la región, lo que permite observar si el país muestra una diferencia relativa a lo que sucede en ésta en su conjunto. El origen de este tipo análisis son las tablas de perfiles utilizadas en el análisis de correspondencia, una metodología de análisis de variables categóricas que utiliza estas tablas como la materia prima para la construcción de gráficos que resumen gran cantidad de información (Benzécri 1979 y 1992; Greenacre 2007; Lebart, Morineau y Tabard 1977; Roux y Rouanet 2004). Sin embargo, para los fines de este estudio basta con presentar estas tablas para mostrar las diferencias relativas de los países respecto de la región en su conjunto.

3.1. Prioridades curriculares por ámbitos temáticos

El siguiente Cuadro 8 muestra la primera de las tablas de contingencia referidas, con las diferencias entre los países considerando los seis ámbitos que distingue nuestra matriz analítica y que agrupan el conjunto de los contenidos referidos a ciudadanía de los seis currículos nacionales.

¹⁹ Es evidente que no tiene el mismo ‘peso’ curricular una cita que corresponde, por ejemplo, a un objetivo transversal para tres grados de la educación secundaria, formulado como un estándar, que una cita referida a un contenido específico, dentro de una unidad temática, en una asignatura y un grado.

Cuadro 8. Prioridades de los países entre ámbitos temáticos

	COL	CHI	GUA	MEX	PAR	RDO	Agregado
Valores (12 categorías)	30.4%	33.9% ▲	17.1% ▼	21.2%	22.0%	25.2%	22.8%
Ciudadanía (11 categorías)	19.9%	14.6%	15.8%	17.9%	11.0%	22.1%	16.3%
Instituciones (12 categorías)	17.7%	11.9% ▼	15.8%	19.5%	19.2%	19.6%	16.8%
Identidad (8 categorías)	13.8% ▼	13.4% ▼	20.0%	14.5%	25.7% ▲	16.6%	18.0%
Convivencia (4 categorías)	15.5%	6.2%	12.2%	9.1%	3.7%	9.2% ▼	9.8%
Contexto (3 categorías)	2.8% ▼	20.0%	19.0%	17.9%	18.4%	7.4% ▼	16.2%
Total	100.0%						
Total citas	181	260	695	297	245	163	1.841

COL = Colombia; CHI = Chile; GUA = Guatemala; MEX = México; PAR = Paraguay; RDO = República Dominicana.

▲ Proporción significativamente superior al porcentaje agregado
 ▼ Proporción significativamente inferior al porcentaje agregado

Los currículos tienen muy diferentes niveles de especificación de sus prescripciones: el currículo de educación ciudadana de República Dominicana es el más escueto, con 163 citas; en este mismo orden está el de Colombia, con 181. En el extremo opuesto, de alta especificación curricular está el de Guatemala, con 695 citas. Los otros cuatro países definen su currículo de ciudadanía en forma comparable en términos de nivel de especificación, variando su número de citas, entre 245 en el caso de Paraguay y 297 para el caso de México, como se observa en la última fila del Cuadro 8.

Es de destacar en la visión sobre los énfasis de los contenidos entre dominios, que para el conjunto de países, en cuatro ámbitos, el número de citas oscila en torno a un sexto del total (entre 16% y 18%), con el ámbito Valores concentrando un porcentaje mayor (22.8%), y el ámbito Convivencia, uno marcadamente menor (9.8%). Podría ligarse esto último con el bajo número de categorías (cuatro) de este dominio; sin embargo el ámbito Contexto, con sólo tres categorías (economía, desarrollo sostenible, globalización), tiene una proporción de citas comparable al de cada uno de los ámbitos Ciudadanía, Instituciones e Identidad. Es notorio que el ámbito Identidad es especialmente importante para Paraguay y Guatemala, dos sociedades multiétnicas; asimismo destaca la opción del currículo colombiano por el ámbito Convivencia, donde concentra más citas que ningún otro país, y, en cambio, su relativo abandono de los ámbitos Instituciones, Identidad y Contexto. El currículo de Chile destaca por la importancia que le otorga al ámbito Valores, y el de Guatemala, por el signo contrario.

En lo que sigue se priorizará un análisis de los tres primeros ámbitos referidos – Valores, Ciudadanía, e Instituciones –, porque se refieren al núcleo de la relación con la política que tratan los currículos, mientras que abordaremos en forma tangencial aspectos de los currículos referidos a la categoría de Convivencia. No se abordarán, en cambio, los contenidos de los currículos referidos a los ámbitos Identidad y Contexto.

3.2. Los valores que priorizan los currículos

El Cuadro 9 ordena para el conjunto de valores considerados en el instrumento de análisis referido (*Derechos Humanos, Diversidad, Democracia, Tolerancia, Justicia Social, Igualdad, Equidad, Libertad, Bien Común, Solidaridad, Pluralismo, Cohesión Social*) la proporción en que cada uno de éstos figura en los currículos tanto de educación primaria como secundaria, de los seis países considerados. El porcentaje del caso, para cada valor en cada país, es calculado respecto al total de citas sobre el tema valores de cada país, y cada una de éstas corresponde a un objetivo o un contenido del currículo en que el valor del caso es hecho explícito. Los valores en el Cuadro 9 están ordenados de mayor a menor presencia, según número de citas, en el conjunto de los currículos examinados, como puede constatarse en la última columna del mismo.

Cuadro 9. Total de citas referidas a valores en currículos de educación primaria y secundaria de seis países de Latinoamérica

	COL	CHI	GUA	MEX	PAR	RDO	Agreg.
Diversidad	12.7%	19.3%	16.8%	11.1%	27.8%	17.1%	17.4%
Derechos Humanos	9.1%	10.2%	19.3%	12.7%	22.2%	17.1%	15.2%
Democracia	10.9%	9.1%	6.7%	20.6%	9.3%	17.1%	11.2%
Justicia Social	10.9%	11.4%	12.6%	11.1%	3.7%	0.0% ▼	9.5%
Tolerancia	12.7%	12.5%	10.9%	3.2% ▼	7.4%	7.3%	9.5%
Igualdad	1.8% ▼	12.5%	9.2%	15.9%	9.3%	2.4%	9.3%
Equidad	1.8% ▼	9.1%	10.9%	4.8%	1.9% ▼	12.2%	7.4%
Libertad	3.6%	5.7%	2.5%	15.9% ▲	5.6%	2.4%	5.7%
Bien Común	7.3%	4.6%	5.9%	1.6%	3.7%	9.8%	5.2%
Solidaridad	12.7%	3.4%	4.2%	1.6%	0.0% ▼	9.8%	4.8%
Pluralismo	16.4% ▲	2.3%	0.8% ▼	0.0% ▼	5.6%	4.9%	4.1%
Cohesión Social	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	1.6%	3.7%	0.0% ▼	0.7%
Total	100.0%						
Total citas	55	88	119	63	54	41	420

COL = Colombia; CHI = Chile; GUA = Guatemala; MEX = México; PAR = Paraguay; RDO = República Dominicana.

▲	Proporción significativamente superior al porcentaje agregado
▼	Proporción significativamente inferior al porcentaje agregado

En términos de mayor presencia en los documentos curriculares, *Diversidad, Derechos Humanos* y *Democracia*, son los tres valores que en promedio enfatizan más los seis países. Luego hay cuatro valores, *Justicia Social, Tolerancia, Igualdad* y *Equidad*, que comparativamente los currículos abordan sin enfatizar ni descuidar: el porcentaje de citas correspondiente varía entre 9.5% y 7.4 %. En el tercio inferior del Cuadro se constata que los currículos confieren menor énfasis a los valores de *Libertad, Bien Común, Solidaridad, Pluralismo* y *Cohesión Social*. Tres de estos valores, comparativamente no priorizados, tienen relación directa con la valoración del otro, cercano y lejano, lo que plantea interrogantes que abordaremos al final.

Junto con el 'promedio regional', el Cuadro 9 permite apreciar las diferencias nacionales más marcadas. *Diversidad* es el valor más citado en los casos nacionales de Chile y de Paraguay; *Derechos Humanos* en los casos de Paraguay y Guatemala; y *Democracia* en los casos de México y República Dominicana. El currículo de Colombia es el que mayor importancia otorga al valor del *Pluralismo*, y simultáneamente, es el que menos enfatiza los valores *Igualdad* y *Equidad*. El currículo de México es el que mayor importancia otorga al valor *Libertad*, y el que menos presencia ofrece en su currículo al valor *Tolerancia*. El currículo de República Dominicana es el único que no se refiere al valor *Justicia Social*, y el de Paraguay es asimismo el único que no menciona el valor *Solidaridad*.²⁰

Es evidente que con 12 valores, las posibilidades analíticas del conjunto, como de las diferencias nacionales, son más que las manejables en este trabajo. Seleccionaremos para un breve análisis, la primacía del valor *Diversidad*, lo que ocurre con el valor *Tolerancia*,²¹ desde la perspectiva de si los currículos privilegian la dimensión socio-cultural o política del mismo; luego interpretaremos el tratamiento por los currículos de los valores que aluden a la relación con 'los otros'; finalmente, se abordarán los valores *Derechos Humanos* y *Democracia*.

3.2.1. *Diversidad y Tolerancia*

El valor *Diversidad* es definido en los currículos tanto como principio abstracto de respeto a las diferencias y rechazo a la discriminación, como referido a fuentes específicas de diferenciación, entre las que se pueden distinguir tres tipos. Por un lado, las de origen étnico, lingüístico y cultural, y que llevan a planteos de reconocimiento, respeto y cuidado de la multiculturalidad; por otro, las de origen físico, demográfico, social y económico, que llevan a listados de las fuentes de diferencias a respetar, como de discriminaciones a evitar (diversidad de físico, de género, edad, situación económica, o condiciones específicas de marginalidad, como 'niños de la calle'). Hay una tercera fuente de diversidad que los objetivos y contenidos de los currículos de algunos de los países refieren, y que dicen relación con 'puntos de vista, y opinión'. En términos gruesos, en el conjunto de los países predomina la *multiculturalidad* como el referente más importante del valor *Diversidad*, lo que es especialmente visible en los casos nacionales de Guatemala y Paraguay, seguido por México, los tres países con más fuerte presencia precisamente, de culturas diferentes. Al mismo tiempo, en todos los países, los currículos proponen en términos de principio, el respeto a la diversidad. La dimensión política del respeto y valoración de la diversidad, es decir de las opiniones y puntos de vista 'del otro', tiene presencia explícita destacada sólo en el currículo de Chile, y es mencionada en el de México y el de Guatemala. El patrón discernible entonces, es de predominio en los currículos analizados de una visión étnica y cultural de la diversidad, seguida de la visión socio-económica, demográfica y humana, para ubicar en tercer lugar, la dimensión de la diversidad

²⁰ Estas diferencias entre los países respecto a los valores que enfatizan y los que no, los que destacan y los que omiten, son interesantes en sí y su interpretación haría necesario ir, como mencionado, mucho más allá de los límites de este trabajo, relacionando estas preferencias con la historia y cultura política, como educativa, de cada una de las sociedades del caso, así como con los actores, condiciones y procesos de elaboración del currículo escolar.

²¹ *Tolerancia*, como se recordará, ocupa un lugar importante en la evaluación de la creencia democrática en la región por el Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP).

que tiene más directa relación con aspectos políticos, como es el respeto y aceptación de las ideas, puntos de vista, u opiniones diferentes.²²

Como se vio al examinar la creencia democrática en la región en base a los estudios de opinión de los adultos, la tolerancia política es una dimensión deficitaria consistente en grupos amplios de la población. Con esto como trasfondo, el valor de la *Tolerancia* en los currículos cobra un significado especial. El mismo está ubicado en la zona intermedia del Cuadro 9 en términos de énfasis. Más relevante es notar que los objetivos y contenidos curriculares del caso, en forma acorde con lo destacado respecto a *Diversidad*, están formulados en términos socio-culturales y de convivencia, y sólo excepcionalmente en términos referidos a la política.²³

3.2.2. Sociedad y Comunidad

¿Cómo definen los currículos de la región sus orientaciones de valor fundamentales respecto a individuo, comunidad y sociedad? Proponemos examinar esto en términos del énfasis de los currículos en su definición de 'los otros', y si el referente en sus definiciones de ciertos valores, es la sociedad en su conjunto o, más bien, comunidades o partes de tal sociedad, en que se asumen relaciones personales más que en términos de grandes categorías sociales.

Los valores de *Igualdad, Justicia y Equidad*, dicen relación con nociones *macro* acerca de la distribución del poder y las oportunidades en la sociedad. Su matriz genérica es la igualdad; sus referentes son más las estructuras e instituciones que las personas, y los procesos básicos a los que alude son de distribución e integración. Al examinar las relaciones entre sociedad y educación, Dubet, Durut-Bellat y Véréttout (2010) conciben este eje en términos de integración, aludiendo a los mercados del trabajo y las regulaciones públicas de los mismos.²⁴ Los valores de *Inclusión, Solidaridad, Bien Común y Cohesión Social*, en cambio, dicen más relación con la cultura y las actitudes hacia los otros en términos de personas como de sociedad, sus referentes son tanto *micro* como *macro*, y los procesos básicos a los que apuntan son de construcción cultural y relacional, más que de distribuciones basadas en la división social del trabajo y procesos estatales pro-bienestar. A este ámbito se le puede concebir, siguiendo a Dubet y sus colegas, en términos de *cohesión*, a la que definen como “[...] los valores, la cultura y el conjunto de actitudes que ponen a los individuos a colaborar de manera solidaria.” (2010:50).

Respecto a la distinción argumentada, el conjunto de los currículos, en promedio, suman similar número de citas para ambos polos conceptuales: las citas de los currículos para los valores *Igualdad, Justicia y Equidad* ('Otros-Sociedad'), suman 26.2% del total referido a valores; la cifra correspondiente para los valores

²² Con respecto a *Diversidad* es interesante además constatar que los currículos de los seis países son consistentes en su rechazo a la discriminación y la exclusión en base a los diversos criterios aludidos, pero aún no tienen presencia en los mismos (todos formulados a mediados o en el último tercio de la década pasada), los conceptos y visión actuales de la 'educación inclusiva'.

²³ Un examen de las citas sobre Tolerancia arroja que sólo los currículos de Colombia y Guatemala hacen referencia a tolerancia política.

²⁴ “[...] una sociedad es tanto más integrada cuando las desigualdades son débiles, en la que todas las personas tienen un lugar en la vida activa, y donde la protección social es fuerte.” (Dubet, Durut-Bellat y Véréttout 2010:36).

Diversidad, Solidaridad, Bien Común, Cohesión Social, ('Otros-Comunidad') es 28.1%.

Si estas dos definiciones de valores referidos al 'otro', son examinadas no desde la perspectiva del conjunto, sino por países, se nota una clara diferenciación, tal cual se puede observar en el siguiente Cuadro 10.

Cuadro 10. Énfasis 'sociedad' o 'comunidad' de las definiciones de los currículos por países

	CHI (% citas)	GUA (% citas)	MEX (% citas)	PAR (% citas)	RDO (% citas)	COL (% citas)
'Sociedad' (integración) <i>Igualdad, Justicia Social, Equidad</i>	33.0	32.7	31.8	14.9	14.6	14.5
'Comunidad' (cohesión) <i>Diversidad, Solidaridad, Bien Común, Cohesión Social</i>	27.3	26.9	15.9	35.2	36.7	32.7

COL = Colombia; CHI = Chile; GUA = Guatemala; MEX = México; PAR = Paraguay; RDO = República Dominicana.

Los currículos se diferencian nítidamente respecto a la importancia que asignan a los valores del polo 'sociedad': por un lado están los de Chile, Guatemala y México, que suman porcentajes de 33.0, 32.7 y 31.8% respectivamente, al sumar sus citas dedicadas a los valores de *Igualdad, Justicia Social y Equidad*; por otro, los de Paraguay, República Dominicana y Colombia, en cuyos currículos se puede observar una marcada menor presencia de estos valores, con porcentajes que corresponden a la mitad de los referidos (14.9, 14.6 y 14.5%, respectivamente). Asimismo, si se agregan las citas referidas a los cuatro valores considerados en el polo 'comunidad' (*Diversidad, Solidaridad, Bien Común, Cohesión Social*), las diferencias también son marcadas entre los dos conjuntos de países: los currículos de Paraguay, República Dominicana y Colombia enfatizan estos valores, sumando 35.2, 36.7 y 32.7 %, del total de citas del ámbito Valores, respectivamente. Lo que contrasta especialmente con el currículo de México (15.9%), pero también con el menor énfasis relativo que los currículos de Chile y Guatemala confieren a los valores del polo 'comunidad' (27.3 y 26.9%, respectivamente).

Habría entonces, por un lado, currículos que enfatizan una orientación hacia la integración de la sociedad, que supone privilegiar la formación en criterios de justicia distributiva y una relación con un 'otros' amplio, genérico, más en términos de categorías sociales que de personas. Por otro lado, currículos que enfatizan una orientación hacia la cohesión, que privilegian la formación en actitudes solidarias con un 'otros' personalizado y más cercano, y que relevan por tanto más la convivencia y las bases culturales o de sentido de la relación con otros, que una visión más abstracta y política de tales relaciones.

3.2.3. Mega-valores: *Derechos Humanos y Democracia*

Entre los valores en que proponen formar los currículos, figuran dos ámbitos de significado (*Derechos Humanos y Democracia*) que proponemos considerar como mega-valores, o pilares de la construcción moral que la educación procura inculcar en la nueva generación respecto a las relaciones individuo-sociedad: un eje (*Derechos Humanos*) estableciendo las bases éticas de la libertad y la solidaridad entre ciudadanos, el otro (*Democracia*) fundamentando la necesidad de unos procedimientos legitimados de participación, representación y toma de decisiones políticas. Interesa notar que todos los países del análisis otorgan similar importancia a estos valores articuladores del resto, salvo Guatemala y Paraguay, que más que duplican sus referencias a *Derechos Humanos* en comparación con *Democracia*.

La doctrina de los *Derechos Humanos* se la puede considerar el fundamento moral último de los currículos contemporáneos en la región y también más allá (Ramírez, Suárez y Meyer 2008; Magendzo 2009; IIDH 2010); y la *Democracia* como el único marco legítimo de procesamiento de las diferencias acerca del tipo de orden buscado. El ámbito valorativo y temático *Derechos Humanos* ha evolucionado en la región de la defensa de los derechos políticos conculcados por los regímenes autoritarios, a, como en el resto del mundo, la defensa de derechos de las mujeres, los niños, minorías étnicas, minorías sexuales, pueblos indígenas. En términos de tópicos cubiertos, también hay una marcada expansión, desde los derechos civiles y políticos – el derecho al debido proceso legal, derecho a expresión y voto, etc. –, a los derechos sociales – educación, salud, derecho a la propia lengua y cultura (Ramírez, Suárez y Meyer 2008; IIDH 2010). Esto es reflejado en los currículos, con especial énfasis en los casos de Guatemala, Paraguay y República Dominicana.

El mega-valor *Democracia* es tematizado por todos los currículos en términos de la distinción ‘convivencia democrática’ y ‘régimen político’. Todos los currículos, con la excepción de República Dominicana (que no se refiere a ‘régimen político’), definen contenidos en ambas dimensiones, y con énfasis comparables. Respecto a las dimensiones más claramente políticas del concepto-valor *Democracia*, es decir en el eje ‘régimen político’, es posible distinguir entre currículos que se centran en las instituciones y mecanismos del sistema político democrático sin calificativos, y los que distinguen tipos de democracia y/o plantean perspectivas críticas sobre la relación entre poder y sistema político. Los currículos de Chile y México son los más específicos en términos de la *Democracia* como régimen político. El de México es el único de los seis, por ejemplo, que se refiere al sistema de partidos; el de Chile es el único que en el nivel secundario aborda explícitamente conceptos políticos fundamentales, así como la temática de las relaciones entre poder y política. Por otro lado, los currículos de Colombia, Guatemala, y Paraguay, se refieren a tipos de democracia (representativa, participativa, social).

3.3. Prioridades de los currículos respecto a ciudadanía: derechos, obligaciones, participación, voto

¿Qué equilibrio en términos de presencia temática en los currículos es observable entre derechos y obligaciones? ¿Qué tipo de participación – intra-escuela o directamente política – favorecen temáticamente? En la relación de los ciudadanos con el sistema político, ¿qué importancia le asignan los currículos al voto? Todas estas interrogantes son las que permite abordar el Cuadro 11 en la página siguiente, que detalla el conteo de citas de los currículos según once categorías temáticas que especifican las relaciones de los ciudadanos con los procesos clave de la política democrática.

Cuadro 11. Ciudadanía: derechos, obligaciones, participación, voto

	COL	CHI	GUA	MEX	PAR	RDO	Agregado
Derechos del ciudadano	33.3%	13.2%	22.7%	13.2%	18.5%	22.2%	20.7%
Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social	30.6%	7.9%	10.9%	13.2%	14.8%	30.6%	16.0%
Deliberación	13.9%	5.3%	15.5%	17.0%	0.0% ▼	8.3%	12.0%
Negociación y logro de acuerdos	0.0% ▼	5.3%	14.6%	18.9%	7.4%	0.0% ▼	10.0%
Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	0.0% ▼	13.2%	10.9%	5.7%	11.1%	11.1%	9.0%
Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa	2.8%	21.1%	12.7%	0.0% ▼	3.7%	8.3%	9.0 %
Representación –formas de representación	8.3%	15.8%	5.5%	7.6%	11.1%	5.6%	8.0%
Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto de las minorías	5.6%	15.8%	0.9% ▼	9.4%	7.4%	11.1%	6.7%
Rendición de cuentas	0.0% ▼	2.6%	5.5%	5.7%	25.9% ▲	0.0% ▼	5.7%
Voto (derecho, deber, responsabilidad)	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	7.6%	0.0% ▼	0.0% ▼	1.3%
Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos)	0.0% ▼	0.0% ▼	0.9%	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	0.3%
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Total citas	36	38	110	53	27	36	300

COL = Colombia; CHI = Chile; GUA = Guatemala; MEX = México; PAR = Paraguay; RDO = República Dominicana.

▲ Proporción significativamente superior al porcentaje agregado
 ▼ Proporción significativamente inferior al porcentaje agregado

El Cuadro 11 ordena un conjunto de once categorías que especifican múltiples dimensiones del concepto de ciudadanía, que son ordenables en los siguientes cuatro ejes: 1) derechos y obligaciones del ciudadano; 2) participación (participación en gobierno escolar, participación política, participación y toma de decisiones); 3) proceso político, que incluye cinco categorías de acción típicas de este proceso (voto, deliberación, negociación y acuerdos, representación, rendición de cuentas); y 4) reflexión crítica para la ciudadanía activa, eje que refiere a otro plano, el de una capacidad para ejercer un cierto tipo de ciudadanía.

Si se observa la última columna del Cuadro 11, en el conjunto referido destaca en primer término que ‘Derechos’ es la categoría temática de mayor presencia en los currículos de los seis países (20.7% del total de citas del ámbito); y que su par conceptual y moral – ‘Obligaciones y responsabilidades’ –, tiene una presencia marcadamente menor (9.0%). Destaca singularmente al respecto el currículo de Colombia, que concentra sus prescripciones en *Derechos* (33.3%), y no hace ni una mención a la dimensión ‘Obligaciones’. Imposible no contrastar esto con la inseparabilidad de la cultura democrática de rasgos de contención, sujeción a reglas y, en su vertiente republicana clásica, la virtud.²⁵

Con respecto a la evidentemente central categoría temática del Voto, en cinco de los seis casos nacionales (Colombia, Chile, Guatemala, Paraguay y República Dominicana), no se hace mención al derecho, deber o responsabilidad de votar, ni en la educación básica ni en la secundaria. Sólo el currículo de México aborda explícitamente la temática. Un vacío notable y de difícil explicación, respecto al más básico de los derechos/obligaciones políticos, constitutivos de la soberanía, de la representación y de la legitimidad democrática. Como se verá al tratar el ámbito ‘Instituciones’, los currículos sí se refieren a la institución ‘Elecciones, sistema electoral, participación electoral’ (con la excepción de Colombia), lo cual hace aún más notorio el silencio respecto al voto. Los currículos definen contenidos orientados a que se aprenda de la institucionalidad electoral, pero no acerca de la relación de cada ciudadano con la misma, ni, más sorprendente, acerca del acto de participación política primordial.

En el eje Participación, que contiene tres categorías – Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social; Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto de las minorías; Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos) –, destaca con claridad la mayor presencia de la primera de ellas en el promedio de los seis currículos, es decir de objetivos, contenidos y actividades referidos a la participación de los alumnos sea en el gobierno escolar o en actividades de acción social intra o extra-escuela (16 % del total de citas). No hay ningún currículo que deje de tener prescripciones respecto a este tipo de participación. En cambio, prácticamente no tiene presencia

²⁵ En su análisis de la erosión de la política en la sociedad contemporánea, el filósofo Zygmunt Bauman señala justamente que: “el arte de la política, si se trata de política democrática, es sobre el desmantelamiento de límites a la libertad de los ciudadanos; pero es también sobre auto-limitaciones: sobre hacer libres a los ciudadanos para permitirles establecer, individual y colectivamente, sus propios límites. Este segundo punto ha sido casi del todo perdido. Todos los límites están fuera de límites (*all limits are off-limits*).” (Bauman 1999:4). Fenómeno coherente con lo identificado por Inglehart y la encuesta mundial de valores, como creciente presencia de los *self-expression values* (Inglehart 2008).

en los currículos (0.3% del total de citas de este ámbito), el que se considere la participación de alumnos y estudiantes en acciones directamente políticas, como debates sobre política o participación en demostraciones, protestas y partidos políticos.²⁶ En este caso, sólo el currículo de Guatemala tiene un contenido que corresponde a tal tipo de participación (que se refiere a participación en debates políticos). Respecto al tercer aspecto tratado por los currículos en el tema participación – la dinámica mayorías/minorías en la toma de decisiones –, los currículos también le otorgan una importancia menor (6.7% del total de citas en este ámbito).

En el eje Proceso Político, agrupamos cinco categorías referidas a acciones específicamente políticas para las que los currículos plantean objetivos o contenidos y actividades, que ordenadas de mayor a menor presencia son: deliberación (12%), negociación y logro de acuerdos (10%), representación (8.0%), rendición de cuentas (5.7%), y la ya mencionada paradoja que implica la ausencia del voto como temática educativa, con cinco de los seis países sin prescripciones al respecto. El currículo de México, en cambio, tiene contenidos acerca del voto, tanto en básica como en secundaria.

Los currículos de Colombia y República Dominicana, además de no referirse al voto, tampoco incluyen objetivos o contenidos referidos a ‘negociación y logro de acuerdos’, ni ‘rendición de cuentas’. En contraste, esta última categoría es la de mayor importancia para el currículo de Paraguay, con la presencia más alta de citas (25.9% del total de su currículo en este ámbito), como la de ‘negociación y logro de acuerdos’ lo es para el currículo de México (18.9% del total de citas en este ámbito).

Por último, respecto a ‘Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa’ (9% del total de citas del conjunto de países), se distingue el currículo de Chile, que le otorga a esta categoría la mayor importancia relativa entre las once categorías del ámbito (21.1% del total de citas), en contraste con México que no hace explícita en sus documentos curriculares la intención de generar este tipo de habilidades en los estudiantes.

3.4. Instituciones

El ámbito Instituciones refiere temáticamente al tratamiento por los currículos del conjunto de instituciones clave del sistema político democrático. El siguiente Cuadro 12 reúne diez categorías referidas a la institucionalidad política, una referida a organizaciones de la sociedad civil, y una de otro nivel analítico que refiere a los riesgos para la democracia. El conjunto de este dominio puede ser visualizado como ‘estructurante’ de la vida democrática, así como el dominio precedente (Ciudadanía), puede ser visualizado como la dimensión procesal y relacional de la misma.

²⁶ La categoría proviene del marco del estudio ICCS-2009 y apunta a una concepción ‘activa’ de la democracia, tal cual fue formulada en términos educativos en el muy influyente Informe Crick *Education for the Teaching of Citizenship and Democracy in Schools* publicado en 1998 (ver Lockyer, Crick y Annette 2003).

Cuadro 12. Instituciones

	COL	CHI	GUA	MEX	PAR	RDO	Agregado
Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad	43.8%	16.1%	22.7%	36.2%	23.4%	28.1%	27.4%
Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs	0.0% ▼	12.9%	16.4%	10.3%	8.5%	18.8%	12.3%
Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad	9.4%	3.2% ▼	11.8%	13.8%	14.9%	9.4%	11.3%
Estado	6.3%	19.4%	7.3%	5.2%	23.4% ▲	3.1%	10.0%
Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos	6.3%	12.9%	7.3%	12.1% ▲	8.5%	12.5%	9.4%
Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes))	0.0% ▼	6.5%	10.9%	6.9%	4.3%	15.6%	8.1%
Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia.	9.4%	0.0% ▼	12.7%	1.7% ▼	10.6%	3.1%	7.7%
Elecciones, sistema electoral, participación electoral	0.0% ▼	16.1%	9.1%	8.6%	2.1%	6.3%	7.4%
Estado de Derecho	18.8% ▲	3.2%	0.0% ▼	5.2%	2.1%	0.0% ▼	3.6%
Sistema judicial, sistema penal, policía	6.3%	6.5%	1.8%	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	1.9%
Fuerzas Armadas	0.0% ▼	3.2%	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	3.1%	0.7%
Gobierno nacional (federal) y regional (estados)	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	2.1%	0.0% ▼	0.3%
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Total citas	32	31	110	58	47	32	310

▲ Proporción significativamente superior al porcentaje agregado
▼ Proporción significativamente inferior al porcentaje agregado

La categoría del ámbito Instituciones de mayor presencia en los currículos es la de 'Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad' (27.4%): de hecho, para todos los países, con la excepción sólo de Chile, ésta es la categoría más importante en término de número de citas.

Siguiendo en orden de importancia, está la categoría 'Organizaciones gremiales o de la sociedad civil' (12.3%), que tiene una presencia que es comparable (ligeramente superior de hecho) a la de cada una de las categorías Gobierno, Estado, Organizaciones Políticas, Poderes del Estado, que le siguen. Éstas, junto a la de 'Elecciones, Sistema Electoral', suman el 46.2% de las citas de los currículos en este ámbito. En relación a esta última categoría, debe vincularse con lo apuntado en relación al silencio de los currículos respecto al voto: su importancia relativa es también menor en el ámbito institucional tratado por los currículos (7.4% del total de citas relevante).

En el ámbito Instituciones, hay un 25% de 'celdas' vacías, es decir, de categorías temáticas por país que no son abordadas por los currículos. La mayoría de ellas explicadas por las categorías Sistema Penal, Fuerzas Armadas y Gobierno nacional/regional. Respecto a las dos primeras, es claro que los currículos no abordan el uso legítimo de la fuerza en la vida social, lo que es paradójico en una región en que la inseguridad ciudadana es vista como problema político mayor (PNUD-OEA 2010).²⁷ Respecto al tema gobiernos sub-nacionales, sorprende que el único país de los seis que es federal (México), no se refiera al tema; y que, en cambio, lo aborde Paraguay, país de organización estatal unitaria (y el más pequeño de los seis comparados).

En términos de diferencias por países, es de destacar aquí la excepcionalidad del currículo de Colombia, cuyas prescripciones no abordan cinco de las doce categorías del ámbito institucional (entre ellas, Poderes del Estado, y Elecciones y sistema electoral), y concentra el 62% del total de citas del ámbito en las categorías 'Constitución' y 'Estado de derecho'. Respecto a la categoría 'Riesgos para la Democracia', el currículo de Chile no la aborda y los de México y República Dominicana sólo marginalmente (1.7% y 3.1% de sus citas, respectivamente), mientras los currículos de Colombia, Guatemala y Paraguay le otorgan mayor importancia (en torno al 10% de las citas).

3.5. *Convivencia y política: lo cívico y lo civil en los currículos*

El Cuadro 13 más abajo retoma una distinción central de la literatura y evaluaciones internacionales de educación ciudadana, referida al conocimiento y competencias habilitantes para la participación cívica o política formal, por un lado, y civil o de la convivencia con los otros, por otro (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito 2011). Se trata de una distinción relevante para los temas de la cohesión y los lazos sociales con los otros cercanos y distantes (Granovetter 1978; Putnam 2000 y 2007; Green

²⁷ El Informe 2010 sobre desarrollo de la democracia en la región concluye definiendo el tema de la seguridad pública, y la pregunta '¿cómo enfrentar eficazmente la inseguridad ciudadana desde la democracia?', como uno de tres ejes fundantes de la agenda de desarrollo democrático de América Latina. Los otros dos son 'Una nueva fiscalidad', e 'Integración social' (mínimos de ciudadanía social). (PNUD-OEA 2010; Capítulo 5).

y Jaanmat 2011), como para la comprensión de las bases culturales de la política democrática.

Desde la perspectiva aludida, se interrogó a los currículos por su tratamiento de temas fundantes para la participación política formal, o cívica, seleccionándose al respecto cinco categorías examinadas previamente: Organizaciones políticas en la sociedad, Poderes del Estado, Representación–formas de representación, Elecciones–sistema electoral, y Voto. De modo similar se procedió respecto a la participación en la vida civil, o a la convivencia con los otros más cercanos o en contextos de organizaciones civiles o comunitarias, seleccionándose cuatro categorías, tres de ellas del ámbito – no tratado hasta ahora – de ‘Convivencia y Paz’ (ver Cuadro 6): Competencias de la Convivencia, Convivencia, Resolución de conflictos, a lo que se sumó la categoría Organizaciones gremiales o de sociedad civil (del ámbito recién abordado de Instituciones). La presencia en los currículos de estos dos haces temáticos, es la que detallan los porcentajes de citas del Cuadro 13 que se presenta en la página siguiente.

Cuadro 13. Participación formal (cívica) versus convivencia (civil)

Participación cívica	COL	CHI	GUA	MEX	PAR	RDO	Agregado
Organizaciones políticas en sociedad	7.4%	10.8%	5.8%	12.3%	19.1%	12.5%	9.3%
Poderes del estado	0.0% ▼	5.4%	8.8%	7.0%	9.5%	15.6%	8.0%
Representación–formas de representación	11.1%	16.2%	4.4%	7.0%	14.3%	6.3%	7.7%
Elecciones –sistema electoral	0.0% ▼	13.5%	7.3%	8.8%	4.8%	6.3%	7.4%
Voto	0.0% ▼	0.0% ▼	0.0% ▼	7.0%	0.0% ▼	0.0% ▼	1.3%
Sub total							33.7 %
<hr/>							
Participación civil							
Competencias de la convivencia	40.7% ▲	21.6%	17.5%	17.5%	4.8% ▼	12.5%	18.7%
Convivencia	14.8%	16.2%	20.4%	14.0%	4.8% ▼	28.1%	18.0%
Resolución de conflictos	25.9%	5.4% ▼	22.6%	15.8%	23.8%	0.0% ▼	17.4%
Organizaciones gremiales o de sociedad civil	0.0% ▼	10.8%	13.1%	10.5%	19.1%	18.8%	12.2%
Sub total							66.3%
<hr/>							
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Total citas	27	37	137	57	21	32	311

▲ Proporción significativamente superior al porcentaje agregado

▼ Proporción significativamente inferior al porcentaje agregado

La constatación más importante que permite hacer la evidencia del Cuadro 13, es que del total de citas examinado, un tercio se refiere a la participación cívica y dos tercios a la participación civil. Los currículos de cinco de los seis países otorgan marcada mayor presencia en sus prescripciones a los temas relativos a la vida civil que a la vida cívica. Sólo el de Paraguay otorga a ambas dimensiones una presencia comparable, aunque también privilegiando la dimensión civil (47.7% para la participación cívica y 52.3% para la participación civil).

La menor presencia de contenidos referidos a la relación con la institucionalidad política y los procedimientos políticos democráticos, y el mayor énfasis en relaciones de civilidad interpersonal o intra-grupal, tienen evidentes implicancias para la relación con la política que la experiencia educativa de las mayorías favorece. Para el campo educacional latinoamericano en general, y para sus instituciones y procesos de diseño curricular en particular, este hecho, junto a los desafíos que el análisis de la creencia democrática en la región revela, debieran constituir un importante foco de análisis y cuestionamiento. Es difícil exagerar la importancia de hacer parte del discurso acerca de la educación la interrogante acerca de su contribución a la política democrática, especialmente en sociedades de alta desigualdad socio-económica como son, comparativamente, todas las de América Latina. En estas sociedades, de acuerdo a evidencia proveniente de nuestro propio análisis de las respuestas a preguntas sobre participación esperada en el futuro, cívica y civil, de los países Latinoamericanos que participaron en ICCS-2009 (Castillo et al. 2014), la expectativa de participación política futura es mayor entre los jóvenes que provienen de familias con mayor estatus socio-económico y mayor capital cultural. En este marco de transmisión intergeneracional de la desigualdad política (Schlozman et al. 2012), la distinción cívico/civil y su manejo consciente y equilibrado por las prescripciones curriculares nacionales, con sus consecuencias esperadas sobre libros de textos y formación de profesores, abre una perspectiva nueva y necesaria de desarrollo de los currículos.

4. Conclusión: la debilidad relativa de la política y de lo común

Los currículos vigentes de educación ciudadana en los seis países estudiados son de una gran riqueza en sus propósitos y contenidos, presentando una expansión que es temática, de presencia a lo largo de la secuencia escolar, y formativa, al plantear objetivos y contenidos con propósitos no sólo de comunicar conocimientos, sino también habilidades y actitudes. El conjunto, como se argumentó, tiene una visión que corresponde al paradigma maximalista de la educación ciudadana en contexto escolar (McLaughlin 1992; Kerr 1999). Asimismo, el análisis hizo descubrir vacíos respecto a temas de alta significación e implicancias, como el tema del voto, o de instituciones como las cortes de justicia y el sistema penal; así como subordinación de temas como los valores referidos a lo común y a los deberes ciudadanos. En el conjunto, es posible discernir un patrón que hace interrogarse sobre la adecuación con que los currículos están tratando el ámbito político de la vida en sociedad y los prerrequisitos culturales de la participación democrática en el mismo.

En efecto, el análisis de los valores propugnados por los currículos, revela, por un lado, una baja priorización de los principios de Bien Común, Solidaridad y Cohesión Social. Asimismo, el tratamiento que los currículos otorgan a los valores de Diversidad y Tolerancia, tanto en su definición como en sus referentes de aplicación, es predominantemente socio-cultural, y sólo excepcionalmente referidos al ámbito político. El análisis de los valores también evidencia la existencia de dos tipos de visión y conceptualización de 'los otros' en los currículos, con un patrón claro entre los países: por un lado, currículos que priorizan una visión de 'los otros' en términos de categorías sociales amplias y que tienen por referente la sociedad; por otro, currículos que priorizan una visión de 'los otros' en términos de relaciones de personas más que de categorías sociales, y que tienen por referente a la comunidad más que la sociedad. En el primer tipo se ubican los currículos de Chile, México y Guatemala; en el segundo tipo, los de Colombia, Paraguay y República Dominicana.

En el ámbito Ciudadanía, se puede constatar que los currículos analizados privilegian inequívocamente derechos sobre obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos. Asimismo, se observa la elocuente ausencia del voto (como derecho, deber y responsabilidad) en los currículos tanto de primaria como secundaria de cinco de los seis países considerados.

Al abordar en los currículos la distinción *cívico* (política formal)/*civil* (convivencia), el análisis pone de manifiesto que, para el conjunto de los seis países, dos tercios de los contenidos de los currículos en las categorías analíticas relevantes se refieren a la dimensión convivencia, o de la 'vida con los otros', y un tercio a la dimensión política o cívica, es decir de participación en la institucionalidad política formal.

¿Cómo interpretar este conjunto de rasgos de los currículos que en el presente prescriben el tipo de oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía que los sistemas escolares respectivos procuran organizar y ofrecer?

El análisis realizado permite verificar que ha habido un giro de los currículos, consistente en el abandono de la educación cívica tradicional, centrada en las instituciones de la política y ofrecida en los cursos finales del nivel secundario, para adoptar un nuevo paradigma – del todo acorde con tendencias mundiales al respecto (Meyer 2008) –, con significados de expansión a la vez que redefinición del foco del alcance formativo del área de la educación ciudadana. En este giro es observable una consistente subordinación de los contenidos acerca de la política. Esto es evidente en cada uno de los ámbitos temáticos que fueron examinados: en la subordinación de los valores sobre lo común y la relativa falta de referentes políticos a los valores de Diversidad y Tolerancia; en el silencio relativo sobre obligaciones y responsabilidades del ciudadano, como en la casi completa ausencia del voto, en el ámbito Ciudadanía; en la referencia más a comunidad que a sociedad, de tres de los seis currículos; y en la fuerte preponderancia en el promedio de los seis currículos, de contenidos de la dimensión civil (convivencia), sobre los de la dimensión cívica (política) de la ciudadanía.

Así, el análisis comparado de los seis currículos pone en evidencia que no se está priorizando lo suficiente el educar para apreciar los asuntos de la ciudad (la

política) en su conjunto, sino más bien para la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural en la convivencia con un 'otros' inmediato, y para apreciar por tanto, los valores de grupos y/o comunidades que conforman los contextos concretos de interacción de los individuos.

Los currículos, de acuerdo a nuestro análisis de los contenidos de mayor o menor presencia en los mismos, no privilegian el dominio (político) en que confluyen todos los grupos y comunidades para procesar sus intereses, y en que institucionalmente se elaboran las definiciones del bien común y se procesan las reglas del orden societal en su conjunto. Esto hace interrogarse sobre su funcionalidad para la base cultural (saberes y disposiciones) de lo que Putnam distingue como *capital social puente* (Putnam 2000 y 2007), decisivo para la cohesión societal como para el funcionamiento del sistema político democrático de nivel nacional. La debilidad relativa del tratamiento en la experiencia escolar de la relación con la institucionalidad estatal y los procedimientos políticos democráticos, y su reemplazo por educación en relaciones de civilidad interpersonal o intra-grupal, merece ser estudiada y constituida en tema de discusión y deliberación en el campo educacional en general, pero del diseño curricular en especial. En contextos de marcada desigualdad social y debilidades institucionales de la política democrática, que caracterizan a muchos contextos nacionales de la región, el contrarrestar desde la educación las tendencias anti-políticas de la cultura de mercado y la aceleración de los procesos de individuación sin contrapesos que la acompañan, reviste una importancia alta y tiene en el diseño y desarrollo curricular, y el campo de actores e instituciones nacionales e internacionales que le acompañan, un eslabón a nuestro parecer decisivo. Una perspectiva tal es la que nos parece necesaria para que el campo de la educación pueda asumir los déficits de la creencia democrática en la región con respuestas a la altura del desafío.

Bibliografía

- Akar, B. 2012. "The space between civic education and active citizenship in Lebanon." Pp. 154-170 in: *Rethinking education for social cohesion. International case studies*, edited by M. Shuayb. London: Palgrave, Macmillan.
- Bauman, Z. 1999. *In search of politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Benavot, A. y C. Braslavsky (Editores). 2008. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Benzécri, J. P. 1979. "Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire." *Cahiers de l'analyse des données* 4(3), 377-379.
- . 1992. *Correspondence analysis handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Bethell, L. (Ed.). 1994. *The Cambridge History of Latin America. Volume 6: 1930 to the Present*. (Part 2: Politics and Society). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo, J.C., D. Miranda, M. Bascopé, C. Cox y M. Bonhomme. 2014. "Social background and citizenship participation in Latin American schools." Accepted for publication, *Journal of Educational Change* (Boston).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2010. *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: CEPAL.
- . 2013. *Anuario estadístico 2013*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cortina, A. 2010. *Justicia cordial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cox, C. 2010. *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá: CERLALC.
- . 2011. "Le curriculum scolaire au Chili. Genèse, mise en œuvre et développement." *Revue internationale d'éducation Sèvres* 56, 51-61.
- Cox, C., R. Jaramillo y F. Reimers. 2005. *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC: BID.
- Cox, C., R. Lira y R. Gazmuri. 2009. "Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica." Pp. 231-288 en: *Políticas educacionales y cohesión social en América Latina*, editado por S. Schwartzman y C. Cox. Santiago de Chile y Sao Paulo: Uqbar Editores y Elsevier.
- Crick, B. 1962. *In defense of politics*. Fifth edition (2000). London and New York: Continuum.
- . 2003. "The English Citizenship Order 1999: Context, content and presuppositions." Pp. 1-14 in: *Education for democratic citizenship. Issues of theory and practice*, edited by A. Lockyer, B. Crick and J. Annette. Aldershot (UK): Ashgate Publishing.
- Davies, I. 2012. "Perspectives on citizenship education." Pp. 32-40 in: *Debates in citizenship education*, edited by J. Arthur and H. Cremin. London: Routledge.
- Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. Vêréout. 2010. *Les sociétés et leur école*. Paris: Seuil.
- Eurydice. 2005. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.

- García-Albacete, G. M. 2013. "Promoting Political Interest in Schools: The Role of Civic Education." Pp. 91-114 in: *Growing into politics. Contexts and timing of political socialization*, edited by S. Abendschön. Colchester (UK): European Consortium for Political Research Press.
- Granovetter, M. S. 1978. "The strength of weak ties." *American Journal of Sociology* 78(6), 1360-80.
- Green, A. and Janmaat, J. G. 2011. *Regimes of social cohesion. Societies and the crisis of globalization*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Greenacre, M. 2007. *Correspondence analysis in practice*. Second edition. Boca Raton, London, New York: Tylor and Francis Group (Chapman and Hall/CRC).
- Hartlyn, J. and A. Valenzuela. 1994. "Democracy in Latin America since 1930." Pp. 99-162 in: *The Cambridge History of Latin America, Volume 6: 1930 to the Present* (Part 2: Politics and Society), edited by L. Bethell. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inglehart, R. F. 2008. "Changing values among Western publics from 1970 to 2006." *West European Politics* 31(1-2), 130-146.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). 2010. *VIII Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años*. San José: IIDH.
- Kerr, D. 1999. "Citizenship education in the curriculum: an international review." *The School Field* 10(3/4), 5-32.
- . 2012. "Comparative and international perspectives on citizenship education." Pp. 17-31 in: *Debates in citizenship education*, edited by J. Arthur and H. Cremin. London: Routledge.
- Lebart, L., A. Morineau et N. Tabard. 1977. *Techniques de la description statistique : méthodes et logiciels pour l'analyse des grands tableaux*. Paris: Dunod.
- Lockyer, A., B. Crick and J. Annette (Eds.). 2003. *Education for democratic citizenship. Issues of theory and practice*. Aldershot (UK): Ashgate Publishing.
- Levinson, B. 2005. "Programs for democratic citizenship in Mexico's Ministry of Education: Local appropriations of global cultural flows." *Indiana Journal of Global Legal Studies* 12 (1), 251-284.
- Magendzo, A. (Ed.). 2009. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Mardones, R. 2010. "Hacia una precisión conceptual de la fraternidad política." En: *Estudios recientes sobre fraternidad: de la enunciación como principio a la consolidación como perspectiva*, editado por O. Barreneche. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- McLaughlin, T. 1992. "Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective." *Journal of Moral Education* 21(3), 235-250.
- Meyer, J. W. 2008. "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual." Pp. 405-424 en: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*, editado por A. Benavot y C. Braslavsky. Buenos Aires: Granica.
- Meyer, J. W. and F. Ramírez. 2000. "The world institutionalization of education." Pp. 111-132 in: *Discourse formation in comparative education*, edited by J. Schriewer. Frankfurt: Peter Lang.
- Mullis, V.S., M.O. Martin, et al. 2002. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*. TIMSS International Study Center, Boston College. Madrid: INCE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Norris, P. (Ed.). 1999. *Critical citizens: Global support for democratic government*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- O'Donnell, G. 1994. "Delegative democracy." *Journal of Democracy* 5(1), 94-108.
- Osley, A. and H. Starkey. 2006. "Education for democratic citizenship. A review of research, policy and practice 1995-2005." *Research Papers in Education* 24, 433-466.
- Owen, D. 2013. "The influence of civic education on electoral engagement and voting." Pp. 313-332 in: *Teaching civic engagement: from student to active citizen*, edited by A. Rios et al. Washington DC: American Political Science Association.
- Oxhorn, P. 2011. *Sustaining civil society. Economic change, democracy, and the social construction of citizenship in Latin America*. University Park PA: Penn State University Press.
- Peña, C. 2007. "Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes." *Pensamiento Educativo* 40(1), 31-44.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2004. *La democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. New York y Buenos Aires: PNUD.
- . 2013. *Informe sobre desarrollo humano 2013*. New York: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (PNUD-OEA). 2010. *Nuestra democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Putnam, R. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- . 2007. "E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century." *Scandinavian Political Studies* 20, 139-174.
- Ramírez, F., D. Suárez y J. Meyer. 2008. "El ascenso mundial de la educación en la esfera de los derechos humanos." Pp. 75-98 en: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*, editado por A. Benavot y C. Braslavsky. Buenos Aires: Granica.
- Rouquié, A. 2011. *A la sombra de las dictaduras. La democracia en América Latina*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Roux, B. L. and H. Rouanet. 2004. *Geometric data analysis: From correspondence analysis to structured data analysis*. New York: Springer.
- Rychen, D. S. and L. H. Salganik (Eds.). 2001. *Defining and selecting key competencias*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sartori, G. 1991. "Democracia." *Revista de Ciencia Política* 13(1-2), 77-96.
- Schlozman, K. L., S. Verba, H. E. Brady and N. Burns. 2012. "The intergenerational persistence of economic inequality." P. 177-198 in: *The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy*, edited by K. Schlozman, S. Verba and H. Brady. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Schriewer, J. 2003. "Globalisation in education: Process and discourse." *Policy Futures in Education* 2, 271-283.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr and B. Losito. 2011. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, T. Friedman y P. Lietz. 2011. *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria*

- en seis países de América Latina*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Fraillon, J. Ainley, B. Losito and D. Kerr. 2008. *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schwartzman, S. 2008. "Educación, movilidad y valores democráticos." Pp. 87-101 en: *Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos*, editado por E. Valenzuela *et al.* Colección de la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN, Chile) y del Instituto Fernando Henrique Cardoso (iFHC, Brasil). Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Seligson A. M., A. E. Smith y E. Zechmeister (Editores). 2013. *La cultura política de la democracia en las Américas, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades*. USAID, LAPOP (Proyecto de Opinión Pública de América Latina) y Vanderbilt University.
- Suárez, D. 2008. "Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina." *Comparative Education* 44(4), 485-503.
- Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. 2013. *Porqué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Ginebra: UNESCO-IBE.
- Torney, J., A. N. Oppenheim and R. F. Farnen. 1975. *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley.
- Torney-Purta, J., J. Schwille, and J. A. Amadeo. 1999. *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J y J. A. Amadeo. 2004. *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington DC: Organización de los Estados Americanos (OEA).
- UNESCO-OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). 2013. *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Valenzuela, E. *et al.* 2008. *Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos*. Colección de la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN, Chile) y del Instituto Fernando Henrique Cardoso (iFHC, Brasil). Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Documentos curriculares oficiales de los seis países considerados en el análisis

País	Documentos
Colombia	<p>Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (2006).</p> <p>Estándares básicos de competencias ciudadanas generales y específicas, 8º a 11º grado primaria.</p> <p>Estándares básicos de competencias en ciencias sociales generales y específicas, 8º a 11º grado primaria.</p>
Chile	<p>Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica, Actualización 2002 (Decreto Supremo 232).</p> <p>Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación media, Actualización 2005 (Decreto Supremo 220).</p>
Guatemala	<p>Currículum nacional base del nivel primario.</p> <p>Currículum nacional base, ciclo básico del nivel medio (versión preliminar, 2007).</p>
México	<p>Programas de estudio 2009, educación básica primaria.</p> <p>Programa de estudios 2006, educación secundaria (Acuerdo 384).</p>
Paraguay	<p>Programas de estudio de ciencias sociales para 4º, 5º y 6º grado de básica y 1º y 2º grado de media.</p> <p>Programa de estudio de ciencias sociales específico para 3º grado de media.</p> <p>Programa de estudio de historia y geografía para 1º y 2º grado de media.</p> <p>Programas de estudio de formación ética y ciudadana para 7º, 8º y 9º grado de básica.</p> <p>Programas de estudio vida social y trabajo para 1º, 2º y 3º grado de básica.</p> <p><i>(Últimos ajustes a algunos de estos programas introducidos en 2008)</i></p>
República Dominicana	<p>Contenidos básicos de las áreas curriculares, Serie Desarrollo Curricular, 2006-2007.</p> <p>Programa para la asignatura educación moral y cívica, nivel básico (Ordenanza 3-99 2000).</p> <p>Programa para la asignatura educación moral y cívica, nivel medio (Ordenanza 3-99 2002).</p>

Fuentes: Cox 2010, UNESCO-OREALC 2013.