



Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
Educación. Tesis de Maestría en Educación

Los sentidos de la ciudadanía en la Educación Media Básica en  
Uruguay. El análisis curricular de la formación ciudadana en el  
período 1985- 2015.

Autora: María Eugenia Ryan  
Director: Dr. Antonio Romano  
Co- directora: Dra. Laura Rovelli

Montevideo, diciembre 2018



## **Resumen**

La presente investigación propone una búsqueda acerca de los significados que adquiere la ciudadanía en las asignaturas específicamente diseñadas para su enseñanza en la educación Media Básica en Uruguay. Se busca identificar la relación de la ciudadanía con algún tipo de modelo democrático así como con las perspectivas de enseñanza.

Mediante un diseño cualitativo, que privilegia el análisis de contenido como método de acercamiento, se estudian los últimos tres Programas de estudio existentes en nuestro país desde la restauración democrática hasta el presente. De forma conjunta a los programas, se analizan los manuales de texto oficiales prescriptos para cada uno de ellos.

Los hallazgos permiten evidenciar una matriz casi invariada en los últimos treinta años. Se observa una estructura que se caracteriza por la idea de una formación ciudadana como instrucción cívica en su sentido clásico, de contenidos fuertemente normativos apegados a la enseñanza disciplinar del Derecho y este desde un enfoque concreto denominado formalismo jurídico. Se aprecia también, que los contenidos estudiados figuran un pacto entre individuos y Estado que reside en los fundamentos del Estado-nación y en este sentido se evoca al Estado liberal de Derecho edificado hacia principios del siglo XIX. El sustento filosófico político del modelo liberal, que se hace presente en la Constitución nacional, da sentido a la existencia de un ciudadano liberal.

Palabras clave

Educación / ciudadanía/ curriculum

## Índice general

<b>I Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>II Marco conceptual</b>	
2.1 Antecedentes.....	8
2.2 El contexto actual: los nuevos discursos de la enseñanza de la ciudadanía. El pasaje de la instrucción cívica a la formación "en o para" la ciudadanía.....	10
2.3 Dos concepciones teóricas que sustentan la investigación: los modelos de ciudadanía democrática y la perspectiva curricular. ....	17
2.3.1 Modelos de ciudadanía democrática .....	18
2.3.2 Acerca de la perspectiva curricular .....	22
2.4 Construyendo el problema de investigación.....	26
<b>III Metodología</b>	
3.1 Las características de la investigación .....	31
3.2 El corpus documental, aclaraciones sobre el uso de los manuales de texto.....	32
3.3 Ámbitos (dimensiones) y categorías que guían el análisis. ....	36
<b>IV Desentrañando los significados, el análisis de la “ciudadanía”.</b>	
4.1 Presentación de las asignaturas, elementos generales de estructura.....	41
4.2 Los ámbitos de análisis .....	43
4.2.1 La convivencia al servicio del ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes. (Ámbito I) .....	48
4.2.1.1 Vivir con otros, algunos conceptos claves para entender lo social.....	49
4.2.1.2 Las normas como dispositivo clave para la vida en sociedad. ....	56
4.2.1.3 Los mecanismos jurídicos como forma de resolución de conflictos.....	62
4.2.2 El estudio de la "vida política", Estado y régimen de gobierno nacional (ámbito II).....	70
4.2.2.1 El estudio de la constitución para conocer al Estado uruguayo.	71
4.2.2.2 La democracia en su dimensión política, el estudio del régimen de gobierno nacional	78

4.2.3	La ciudadanía como estatus legal, la participación como sufragio (ámbito III).....	91
4.2.4	Los derechos civiles y políticos, la libertad e igualdad ante la ley, como base de los principios y valores cívicos. (Ámbito IV).....	104
4.3	Caracterizando los sentidos de la ciudadanía.....	115
4.3.1	La perspectiva del formalismo jurídico.....	115
4.3.2	La ciudadanía en el marco del Estado liberal de derecho.....	119
4.3.3	La ciudadanía como hipótesis de mínima, la enseñanza como instrucción cívica.....	124
<b>V Conclusiones.....</b>		<b>127</b>

**Bibliografía**

## I. Introducción

Este trabajo tiene por finalidad identificar y analizar los significados de la ciudadanía en las asignaturas destinadas a la enseñanza de la formación ciudadana en el período de los últimos 30 años en Uruguay. Por el estudio de los “significados” o “sentidos” nos referimos al análisis de las concepciones de ciudadanía a la luz del vínculo que se establece con cierto tipo de modelo político democrático así como también a las visiones o perspectivas de enseñanza. Indagar sobre estas formas de significación supone en su trasfondo atender al vínculo entre educación y política, sobre los lazos que se establecen entre la construcción de cierto sujeto político y su posible relación con cierto sujeto educativo.

Entendemos que el concepto de “ciudadanía” es múltiple, dinámico, intersubjetivo y siempre es una construcción social e históricamente situada. Las formas de definirla –y de interpretarla- son variadas y pueden responder a tradiciones teóricas, filosóficas y políticas muy disímiles. Esto supone despojarla de toda pretensión de neutralidad, condición que algunos autores han advertido. Giroux (1997) menciona que desde los años 80 actúa una filosofía pública que define la ciudadanía dentro de un vacío político, como una práctica social no problematizada. García Duarte y Serna (2002) reparan en el carácter esencialista que ha adquirido la ciudadanía en los últimos tiempos, lo que opera asimismo como una fetichización de las relaciones sociales que determinan las posibilidades auténticas para la participación en la esfera pública. En la misma línea, Orellana (2013) menciona que una determinada concepción de la ciudadanía está lejos de ser políticamente neutral, en cuanto cada una presentará mayor o menor afinidad con alguna de las familias de teorías acerca de la naturaleza de la relación de los miembros de un régimen democrático (o en otros términos, con alguna de las familias de respuestas formuladas a la pregunta “¿qué es una democracia?”).

Lo anterior cobra mayor relevancia en el contexto actual, donde han emergido nuevos discursos acerca de la enseñanza de la ciudadanía que han sustituido las clásicas formas de enseñanza al estilo de la “instrucción cívica”. Las nuevas formas de concebir la formación ciudadana que fijan la formación en aspectos cognitivos y prácticos, estructurándose sobre las base de competencias y habilidades, han calado en casi todos los países de la región en los últimos veinte años.

En el caso de Uruguay, se optó y se continúa optando por la existencia de asignaturas para la enseñanza de estas temáticas. Por esta razón el objeto de estudio se recorta al

análisis de los textos curriculares de las asignaturas específicamente diseñadas para la enseñanza de la ciudadanía en el ciclo básico de la educación media.

El período de referencia implica el análisis de tres programas de estudio, que a su vez se enmarcan en tres planes, el primero se ubica en el período de restauración democrática y se crea en el año 1986, bajo el nombre de Educación Social y Cívica. Luego, este plan es cambiado en el marco de las reformas que acaecieron en la región durante la década de los 90, ubicamos aquí el programa de estudio Formación Ciudadana del año 1996. Por último se encuentra el plan actualmente vigente de la asignatura de Educación Social y Cívica que data del año 2006. Se suman al análisis de los programas de estudio los manuales de texto oficiales que acompañan a las asignaturas en los períodos mencionados. Al incluir tres momentos nos preguntamos por las rupturas y continuidades en relación a los sentidos mencionados e intentaremos vincular qué enuncian estos cambios.

Esta investigación es de carácter exploratorio, ya que no se encuentran antecedentes específicos para el caso de nuestro país. Este hecho ha requerido, en términos de diseño, una fuerte apuesta metodológica. Privilegiando el análisis de contenido, los textos curriculares se ordenan en torno a cuatro ámbitos analíticos: (i) Convivencia, (ii) el conocimiento de las Instituciones y los procesos políticos; (iii) las concepciones en torno a la Ciudadanía y la Participación y (iv) los Principios y valores cívicos. Para la selección de estas dimensiones, tomadas de otros estudios regionales, se requirió someter el conjunto de los documentos curriculares a una comparación de correspondencia con cada una de las categorías que componen estos ámbitos. Una vez realizado este trabajo analítico, se despejan los sentidos de la ciudadanía en el período de referencia por el que aquí nos preguntamos.

## II. Marco conceptual

### 2.1 Antecedentes

Esta investigación se sitúa en una intersección concreta del campo educativo, la teoría curricular y las nociones de ciudadanía que se estructuran en función de los modelos democráticos en su base político- filosófica. Para dar cuenta de los principales lineamientos conceptuales a los que adherimos, repasaremos primero los estudios provenientes del campo que se preocupan por la relación ciudadanía- escuela. El relevamiento se circunscribió mayoritariamente a la producción regional.

Es posible encontrar un conjunto de producciones que tienen por objeto repensar y problematizar el constructo “formación ciudadana” en los sistemas escolares actuales. Estos desarrollos teóricos suelen retomar las discusiones de la teoría política y la filosofía en vinculación con el campo educativo, encontrándose presentes desde diferentes ópticas las visiones de política, ética y pedagogía que constituyen visiones acerca de la formación de sujetos políticos en los sistemas escolares. Son de mencionar los trabajos de Adela Cortina (1997), Carlos Cullen (2004), Gimeno Sacristán (2011) Francisco Bárcena, (1997) y Antonio Bolívar (2007).

Por otra parte, un segundo conjunto de estudios se enfocan en trabajar la educación y la escuela como escenarios de socialización política de los sujetos vinculada a la noción de cultura política<sup>1</sup>. Estas investigaciones suelen ser de carácter más empírico y sitúan a los espacios escolares como territorios culturales, pedagógicos y políticos, como micro espacios de convivencia democrática, donde la noción de poder -o micro poder- y conflicto son de gran relevancia teórica. Entienden, asimismo, que el abordaje pedagógico no puede apartarse de los escenarios concretos de la vida cotidiana y, específicamente, lo escolar como uno de los lugares en los que los individuos confrontan sus ideas sobre la igualdad, la justicia y la solidaridad. Dentro de estos estudios, han de destacarse en la región los trabajos realizados por Núñez y Litichever (2009), Siede (2012) Viscardi (2012), González Hurtado (2009) Corvalán (2000), entre otros.

---

<sup>1</sup>Más allá de la polisemia que presentan los conceptos de socialización política y cultura política, estas visiones ponen generalmente el acento en el sustrato subjetivo, es decir, se contraponen a las ideas tradicionales de cultura cívica impulsadas desde la ciencia política y gestada en el marco de la corriente estructural-funcionalista. Las ideas que circulan en torno a la socialización y la cultura política a las que acá se hace referencia difieren de este enfoque tradicional donde las percepciones de los sujetos son componente explicativo del fortalecimiento y la estabilidad del sistema democrático.

Un tercer conjunto de estudios vinculan los estudios curriculares y la formación ciudadana, dentro de estos se pueden observar dos grandes enfoques.

Por un lado, los que estudian la ciudadanía en los programas de estudio mediante la cuantificación de contenidos, construyendo deductivamente categorías analíticas que permiten la comparabilidad. En general, estos estudios parten de algún tipo de metodología o marco evaluativo y buscan la comparación entre países de la región. Son de mencionar los trabajos desarrollados por Cristian Cox (2006) Educación para la ciudadanía en América Latina prioridades de los currículos escolares y, especialmente, Informe de Referente Regional. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados del año 2010, realizado con otros investigadores.

También se encuentra el estudio de Palamidessi (2006) Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades políticas y desafíos de la práctica. Este trabajo da cuenta de algunas “contradicciones” plasmadas en los cambios curriculares, es posible observar que se han incorporado cambios en las formas de trabajar los valores cívicos hacia programas transversales. Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil muestran tendencias comunes entre las que se destaca: la incorporación de contenidos a los currícula relacionados con la enseñanza de habilidades y valores, la introducción de temas transversales como educación para la democracia, educación para la paz, equidad de género, prevención, salud y drogadicción, o educación para el consumo.

Por otra parte, hay algunos estudios que se alejan de estas perspectivas y vinculan el estudio curricular y la formación ciudadana incorporando las discusiones de filosofía y teoría política al estilo del primer conjunto de estudios señalados. En este sentido es un antecedente para esta investigación el trabajo realizado por Dotel, en su tesis de maestría del año 2010. Dicho trabajo tiene por objetivo analizar la presencia de los modelos de ciudadanía en los documentos de informes de proyectos de las iniciativas apoyadas por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, en el nivel medio de enseñanza en Argentina, Brasil, Bolivia, República Dominicana, Nicaragua, Perú y Uruguay, durante los años 90.

Nuestro trabajo se sitúa en la línea de estos estudios por cuanto interrogamos a los programas de estudio y a los manuales de texto por las concepciones y perspectivas (los sentidos) de la ciudadanía.

También se beneficia de los aportes realizados por el investigador Cristian Cox (2006, 2010) -ubicado en el conjunto de estudios anteriores- con fines metodológicos. Concretamente, los constructos que este autor ha elaborado para el análisis de la formación ciudadana en diferentes países de la región, son utilizados como guía para orientar un primer nivel de análisis de los documentos curriculares. Sobre esto se profundiza en el apartado metodológico.

Debe señalarse que para el caso de Uruguay no se encontraron referencias directas de estudios que articulen la indagación por los modelos democráticos de ciudadanía y el abordaje curricular. Nos referimos a investigaciones específicas provenientes tanto del campo educativo como de la producción realizada desde el campo de las ciencias sociales. Sí se encontraron una serie de artículos que reflexionan sobre la enseñanza de la ciudadanía y la participación en el marco de del XVI congreso de la asociación de profesores de educación cívica, sociología y Derecho, llevado a cabo durante el año 2013.

## **2.2 El contexto actual: los nuevos discursos de la enseñanza de la ciudadanía. El pasaje de la instrucción cívica a la formación "en o para" la ciudadanía.**

Desde los comienzos de la existencia de los sistemas educativos nacionales, uno de los objetivos fundantes ha sido formar "al ciudadano". El proyecto moderno que impulsó los procesos de escolarización trabajó sobre un enfoque de formación ciudadana que se orientó fundamentalmente a la conformación de una identidad nacionalista-patriótica. Diker (2012) menciona que lo escolar fue pensado hacia el siglo XIX, como empresa masiva al servicio de la transformación del orden social, para la construcción de una cultura común. Mediante la obligatoriedad, el *currículum* nacional unificado, la homogeneidad del formato (cronosistema, espacios cerrados, distribución fijas de posiciones de saber y no saber, método simultáneo, etc.), el control estatal centralizado, la expansión territorial y la formación de los docentes, debían contribuir a la formación de sujetos libres y, a la vez, racionales, autónomos y gobernables. Concebida entonces para la consolidación de los Estados nacionales modernos, se propuso forjar cierto sentimiento de nacionalidad, contribuir a la socialización de la fuerza de trabajo que las formas industriales de producción requerían y asegurar asimismo, en nombre de la igualdad (como derecho natural y jurídico), la distribución meritocrática de los individuos en una sociedad desigual.

En la misma línea, Tedesco (1996) explicita que la formación del ciudadano basada en las categorías de democracia y nación tuvo un contenido específico, ciertos actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un sentido, en la triple dimensión de su significado: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el principio de la Nación como eje articulador sobre el cual se apoya el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las «imágenes del mundo» que brindaba una propuesta ideológica capaz de ofrecer a todos la visión de un sistema donde había un lugar para cada uno en la estructura social; la finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia (Tedesco, 1996: 89).

De acuerdo con Kamens y Cha, las ideologías de la escolarización por este entonces justificaron aquellas asignaturas que ayudaron a construir naciones modernas. En este sentido, la historia nacional, la enseñanza de la lengua, la geografía nacional y la enseñanza de los derechos y deberes de los ciudadanos se difundieron con rapidez por todo el sistema internacional. Construir naciones y un «nuevo» tipo de hombre o mujer que habitaba en ellas, llamado «ciudadano», fue un componente destacado de la modernidad de los siglos XIX y XX (Kamens y Cha 1999:64). Analizando los procesos de difusión de las ideologías de la educación durante el período 1920-1968 y, particularmente, atendiendo el caso de la enseñanza del arte y la educación física, los autores resaltan como factor explicativo la forma en que las elites nacionales quedan integradas a las redes internacionales. “Tales redes pueden actuar como portadoras de la cultura de la modernidad, en la que se hallan incluidas las ideologías de la educación y las ideologías curriculares”. (Kamens y Cha: 1999:77).

Benavot y otros, trabajan la idea de la propagación en los sistemas escolares a nivel internacional, en este sentido mencionan que puede hablarse con cierta seguridad de un currículum mundial relativamente estándar. Refieren a tres ideas centrales para dar una explicación: por una parte la idea de que los modelos de escolarización de masas se ordenan en torno al principio del Estado-nación. A su vez, esta forma es la que representa los intereses de las élites políticas y, por lo tanto, tiene consecuencias en relación a lo que se recorta como “deseable” a ser enseñando. Los autores mencionan que es probable que estas ideas sean semejantes a otras sociedades organizadas en torno a Estados nacionales, ya que sus principios ordenadores son semejantes. Por último, el *currículum* de masas se define y prescribe a través de la influencia de ciertos

organismos internacionales, como ser el Banco Mundial y las Naciones Unidas, que mediante modelos aportados por los Estados nacionales y las élites profesionales, operan a nivel mundial (Benavot et al 1991:339).

En la misma línea, Ramírez y Meyer desarrollan como argumento el peso de los Estados nacionales y su vinculación con sistemas culturales y organizativos más amplios. Mencionan que cada sociedad se imagina a sí misma como un Estado nacional formado por personas que se incorporan en él como ciudadanos de la nación. De este principio cultural a nivel mundial, se sigue que los Estados deben plantearse metas nacionales que son, a grandes rasgos, parecidas y tienden a asimilarse. (Ramírez y Meyer 2011:110).

Estos autores observan además el papel de los expertos como propagadores de las ideas, una amplia gama de organismos internacionales que se han expandido en número, esfera de acción y recursos, construyendo una fuerte legitimidad. A su vez, mencionan un creciente proceso de cuantificación y profesionalización en todo el campo de la actividad humana, y muy particularmente en el terreno de la educación. (Ramírez y Meyer 2011:113-115).

De modo que, para poder cumplir con la misión de integrar a la vida política a muchos sectores sociales que hasta el momento se encontraban excluidos de estos ámbitos, la escuela apeló a diferentes estrategias y dispositivos, desde las ya mencionadas asignaturas que ayudaron a constituir una visión específica del mundo, hasta la incorporación de una serie de rituales en torno a los símbolos patrios. Es hacia principios del siglo XX que se crea la Instrucción Cívica como una asignatura dentro de las mallas curriculares en la educación secundaria con la finalidad de instruir a los futuros ciudadanos en las reglas de los sistemas políticos. Al decir de Fernández (2001), la Instrucción Cívica se basaba, esencialmente, en el conocimiento de la Constitución Nacional, con un sentido absolutamente normativo y desapegado de la realidad y se respaldaba en fundamentos morales.

Ahora bien, si todo lo anterior refiere al rol de los sistemas educativos mundiales como herramienta para la conformación de los estados nacionales, en el tiempo presente mucho se habla acerca de la “incapacidad” rectora de estos modelos estatales. Meyer (en Cox, 2006), analizando los currícula escolares, destaca la desaparición de los Estados nacionales como referentes primordiales de la formación ciudadana en la mayoría de los países con independencia de sus culturas y grados de desarrollo económico y social. Lewkowzic (2001), menciona que los Estados nacionales como

forma clave de organización social se muestran impotentes para imprimir un orden simbólico que oriente el devenir de la vida de los sujetos. La primacía del mercado por sobre la presencia soberana de los Estados produce una suerte de des-subjetivación, al menos, en relación a las claves de la modernidad, que rompe con la linealidad del ciudadano que se pretendía formar y el funcionamiento de los sistemas escolares.

González Hurtado (2009) explicita que en la actualidad las sociedades de productores como categoría política, que ponía en igualdad de condiciones a todos los ciudadanos, están en crisis y ha sido reemplazada por una ciudadanía que pretende reconocer las subjetividades configuradas en múltiples escenarios de socialización y sus sentidos de acción. Ciudadanías que podrían ser también expresión de las significaciones imaginarias propuestas por el consumo y de la mixtura de significaciones constituyentes de universos simbólicos híbridos.

Es a partir de una serie de problemas que comienzan a enfrentar los países europeos, problemas comunes como la cohesión social, la inmigración, el pluralismo religioso y moral, que surge la necesidad de apoyarse en el sistema educativo con la finalidad de crear una conciencia cívica democrática que colabore en la prevención de posibles conflictos en el seno de sus sociedades. Vaillant expresa que esto constituye un asunto importante ya que lo que parece estar poniéndose en juego es la identidad política, jurídica y ética de los sistemas democráticos (Vaillant, 2008). Desde estas preocupaciones fundantes comienza a forjarse una nueva agenda política y educativa en relación a la formación ciudadana. En este sentido, se reconoce el importante papel que han desempeñado algunos organismos internacionales con el firme propósito de que la educación en valores ocupe un lugar destacado en las agendas ministeriales. La formación en valores se ha transformado en un punto neurálgico de los organismos internacionales y de los gobiernos (Vaillant, 2008:5).

A nivel internacional, se han producido algunos hechos que fungen como mojones en la construcción de estos nuevos enfoques. Se reconocen como principales: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990), el trabajo llevado adelante por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI en 1996, el Foro Mundial de Educación en Dakar en el año 2000 y en San Pablo en el 2004<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Además de estos eventos han de mencionarse las iniciativas de diversas organizaciones internacionales e instituciones que han buscado promover la idea de formación en valores y educación para la ciudadanía. Así por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovió activamente la idea de la educación para la ciudadanía a escala global a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004). El Consejo de Europa ha

Estos nuevos discursos que plantean la importancia de la formación ciudadana como requisito necesario para el fortalecimiento de los sistemas democráticos, figuran el pasaje de la tradicional "formación cívica" a la formación llamada "en o para la ciudadanía".

Enfatizan, a groso modo, un tipo de formación democrática de los ciudadanos tanto en sus aspectos cognitivos (derechos, deberes e instituciones) como en los prácticos (participación y control).

A su vez, estas perspectivas se encuentran fuertemente asentadas sobre las bases de competencias y habilidades, enaltecen generalmente las prácticas participativas y la ampliación de derechos (Usarralde 2004: 84).

De acuerdo a definiciones de UNESCO (2014), la evolución de *educación cívica* a *educación ciudadana*, implica tanto una expansión temática como una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia, que supone el paso del foco puesto 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 correspondientes.

Estas nuevas formas ya no se vinculan a una asignatura específica sino que son, en cierta forma, *transversales* a todas ellas en mayor o menor grado. Así, la competencia "social y ciudadana", no debe ser asunto exclusivo de la asignatura de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos", puesto que concierne también a toda la escuela, a la propia familia y a la sociedad en su conjunto (Bolívar, 2007). Continuando con esta línea, Vaillant identifica que la educación para la ciudadanía debe incidir en varios ámbitos, resaltando la necesidad de educar a todos con altos niveles de calidad, la inclusión de contenidos explícitos de los programas (en asignaturas específicas de educación cívica, de historia y de gobierno, así como sobre los ejes transversales del currículum), la de atender al clima escolar y pedagógico y a la propia organización escolar.

Estas miradas, comienzan a calar en nuestra región de la mano de las reformas educativas de los años 90 pero bajo otros sistemas explicativos. Si en el contexto europeo los cambios son las complejidades que introducen fundamentalmente las

---

venido desarrollando su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) desde 1997, impulsando en 2005 la celebración del Año Europeo de la Ciudadanía.

nuevas olas migratorias de cara a la convivencia, en América Latina parece ser el “descrédito y el desencanto” de la juventud hacia los asuntos políticos. San Martín (en UNESCO 2014), menciona tres aspectos centrales en torno a estas ideas para nuestra región: por una parte, la idea de la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos productivos y las desigualdades que han llevado a la conformación de sociedades cada vez más complejas y diversas. Esta heterogeneidad, absorbida por el sistema educativo, redundaría en la necesidad de mecanismos que permitan el diálogo y la convivencia dentro de los centros educativos. En segundo lugar, la importancia del fortalecimiento democrático, no ya por las causas de la multiculturalidad como en el caso europeo sino por el contexto de pobreza y desigualdad de los países latinoamericanos. El autor añade en este punto la presencia cada vez más marcada de organizaciones violentas asociadas al narcotráfico; sumado a los elevados índices de corrupción que lleva a los países a la desconfianza de los ciudadanos en las instituciones. Por último, se menciona como factor que justifica el cambio en la enseñanza de la ciudadanía, una gran apatía por parte de los jóvenes en referencia al desinterés hacia la participación. Si bien no es el objetivo de este trabajo analizar los contextos desde los que se comienzan a enunciar estas nuevas formas de vincular la ciudadanía y su enseñanza, sí resulta pertinente subrayar las diferencias desde donde se construyen unos y otros relatos, básicamente porque los diagnósticos regionales sobre “lo social” reflejan concepciones estigmatizantes que aún hoy operan fuertemente.

Al igual que en el sentido anterior, para el caso de los países de la región Cox, Jaramillo y Reimers (2004) han identificado una triple expansión de la educación cívica tradicional: *temática, cuantitativa y formativa*. Temática, debido a la transformación de contenidos que se observan en los currículos, en relación a la incorporación de las nociones básicas para la incorporación de la agenda de derechos, efectos y consecuencias de los cambios ambientales, las transformaciones que se devienen de la incorporación de las nuevas tecnologías, el lugar de los medios de comunicación, entre otros. Cuantitativa, por el lugar y la extensión que este campo ocupa en las normas curriculares, ya sea dejando su espacio de asignatura hacia la finalización de la educación secundaria para incorporarse a lo largo de toda la educación obligatoria o convirtiendo sus contenidos en ejes transversales. Finalmente, la transformación formativa, refiere al viraje hacia la idea de competencia, lo que implica además de los objetivos de aprendizaje de un conjunto de conocimiento, la incorporación entre los estudiantes de habilidades y actitudes, cobrando además relevancia la manera en que se organizan las relaciones sociales a nivel del aula y de la escuela.

Ahora bien, el “el auge” que se viene ilustrando en relación a estas nuevas perspectivas que figuran el abandono de la enseñanza clásica de la ciudadanía, demarcan también dos modelos o formas de conceptualizar la enseñanza de la ciudadanía en la educación. Usarralde (2004) sintetiza estas dos concepciones.

La concepción clásica se asocia con una visión minimalista de la ciudadanía, por cuanto supone: i) considerar a la ciudadanía como un *estatus jurídico*; ii) el ciudadano sería toda persona que tenga 18 años de edad y que goce de sus derechos políticos; iii) su tarea en el ámbito cívico político se circunscribe a elegir juiciosamente a sus representantes; iv) no requiere más virtudes que apearse a la legalidad, respetar la autoridad y ejercer sus obligaciones, entre las que se destaca el derecho a votar.

En el caso de las segundas concepciones, se enaltecen versiones maximalistas de la ciudadanía que -en contraposición a la minimalista- suponen: i) que la ciudadanía es un *estatus político*, pero también es una identidad cívico- política; ii) la persona requiere involucrarse sistemáticamente en la esfera pública; iii) implica amplias exigencias a los ciudadanos, pues plantea que ellos estarán interesados permanentemente en lo político; iv) el ciudadano debe saber no sólo como funciona el sistema político, sino también cómo puede insertarse y participar en él.

Mientras que en las perspectivas minimalistas se identifican con una educación cívica que se centra en la educación formal y se concentra en la transmisión de conocimientos, las interpretaciones maximalistas suponen la máxima expresión de la ciudadanía por cuanto incluyen e involucran a todos los grupos e intereses, no limitándose a los cauces formales (Usarralde 2004:84).

Otra forma de “conjugar” la ciudadanía y su enseñanza es lo que se ha dado a llamar la ciudadanía como titularidad y como membrecía, siguiendo la idea de que la ciudadanía moderna tiene una doble dimensión, el ciudadano es titular de ciertos derechos a la vez que se deben reconocer como miembro de una comunidad política.

En este sentido, Peña menciona cuales son los requerimientos que deben ser enseñados para abarcar ambos aspectos.

“La ciudadanía como título para la partición política, requiere virtudes como la tolerancia, la disposición al diálogo y una cierta capacidad reflexiva, (...) la ciudadanía como membrecía requiere algo distinto a lo anterior, a saber, un puñado de creencias simbólicas e irreflexivas que dotan a las personas de la convicción de que pertenecen a una misma comunidad de origen” (Peña, 2015: 32).

En relación al papel que ha tenido la escuela en la formación de estas dimensiones, el autor menciona que la literatura ha dado cuenta de que ha sido más exitosa en la segunda dimensión que en la primera, resaltando su gran eficacia simbólica. Como se mencionó al comienzo, la capacidad de las escuelas de construir y divulgar la idea de un ciudadano en el marco de los estados nacionales fue central para volver ese proyecto posible.

### **2.3 Dos concepciones teóricas que sustentan la investigación: los modelos de ciudadanía democrática y la perspectiva curricular.**

De lo dicho hasta el momento, podría afirmarse la idea de que parece existir un fuerte consenso en establecer la existencia de una forma clásica en la que se ha enseñado a ser ciudadano en los sistemas escolares y otra nueva, que, por las razones ya mencionadas, parece configurarse sobre la idea de que hoy debe formarse un sujeto “activo” “crítico” y “reflexivo”, que se inscribe en un Estado supranacional y construye su identidad entorno a una cultura “global”.

Ya hemos esbozado los distintos elementos que caracterizan este nuevo discurso acerca de la formación ciudadana, lo que interesa aquí es profundizar en las construcciones conceptuales que giran en torno a estos discursos, en el entendido de que involucran formas diversas de pensar al individuo y a la comunidad, formas de construcción de “lo público”, “lo común” y “lo privado”. En definitiva, formas posibles de relacionamiento entre el Estado y los individuos que proyectan diferentes versiones de construcción de lo social.

Acordamos con Gimeno y Henríquez (2001) sobre la idea de que discutir hoy sobre ciudadanía es preguntarse sobre el concepto de democracia, por el papel de los sujetos, el sentido y las concepciones de las mediaciones y del quehacer político, detrás de diferentes maneras de concebir la ciudadanía hay una manera de entender lo anterior. De hecho, estos autores vinculan la forma clásica de enseñanza de la ciudadanía con la concepción del liberalismo democrático en tanto esta es entendida fundamentalmente como educación cívica en el aprendizaje de los derechos y deberes fundamentales y en el conocimiento de del Estado y las instituciones. La formación ciudadana está, pues, estrechamente vinculada al conocimiento de los derechos y deberes civiles, y a los mecanismos e instituciones que garantizan su respeto y ejercicio. Por otra parte, estos autores vinculan las formas actuales de la formación ciudadana más próximas al republicanismo democrático, ya que hacen hincapié en el desarrollo y aprendizaje de las virtudes públicas, de las actitudes, de los valores e ideas que habilitan a los sujetos a

participar en los asuntos de orden público. Asimismo, la tarea educativa que se desprende del modelo comunitarista es el fortalecimiento del espíritu crítico, del sentimiento de pertenencia a una comunidad, y de la formación en el compromiso, la responsabilidad social y la participación.

Un sinnúmero de autores (Ariza, 2007; Barboza; 2007; Corvalán, 2000; Fernández, 2001; González, 2010;) adhieren a la idea de que “el agotamiento” de la enseñanza clásica de la ciudadanía ha reabierto los históricos debates filosóficos sobre los modelos de democracia, en lo que sigue, nos proponemos- a partir de los autores mencionados- repasar brevemente los aspectos centrales de estas concepciones.

### **2.3.1 Los modelos de ciudadanía democrática**

El **modelo liberal**, desarrollado fundamentalmente por John Rawls y Ronald Dworkin, se encuentra fuertemente asociado con una visión adscriptiva de la ciudadanía en tanto se construye como estatus jurídico, como posesión formal de derechos. Este modelo que se ancla fuertemente en el individuo enaltece el valor de la libertad bajo el entendido que es el individuo en su soberanía -sin la interferencia del Estado- el único que puede ejercer una libertad efectiva. Esta concepción de la libertad es entendida como “libertad negativa”, en tanto los intereses individuales se sitúan por encima del bien común. Este modelo se caracteriza por una racionalidad estratégica que subsume la moral al mundo privado quedando el ámbito de lo público reducido al espacio que otorga legalidad.

La calidad de ciudadano está dada por los derechos que prescriben su condición, derechos que siempre remiten al plano individual siendo en su base los derechos civiles y políticos. De acuerdo a la construcción realizada por Marshall, el elemento civil de la ciudadanía se compone de los derechos necesarios para la libertad individual de la persona y por el elemento político se entiende el derecho a participar del poder político, el derecho de los ciudadanos a participar en su comunidad política. En este modelo se entiende que los individuos desarrollan relaciones políticas de corte instrumental, en razón del beneficio propio, predominando así la lógica de la representación, la delegación de las potestades políticas para que el Estado opere como garante de los derechos del individuo.

De modo que, es la pertenencia al Estado- Nación la que genera el acceso igualitario a los derechos individuales, civiles y negativos (“sujetos de derecho”). Entre los derechos

del ciudadano, se considera el derecho al sufragio como medio de participación representativa e indirecta. El ámbito de la ciudadanía se relaciona más con la condición de civilidad de los sujetos y con sus prácticas privadas, individuales o intersubjetivas, que con las dimensiones de la acción política, pública y colectiva.

Los dos modelos que siguen, por el contrario del liberal, no suponen una visión adscriptiva de la ciudadanía sino que trascienden al sujeto de derecho presentando concepciones de una ciudadanía sustantiva, es decir, de realización efectiva de los derechos o de participación activa.

En el **modelo republicano** dentro del que se sitúa a Habermas, Arendt, Pocock, Skinner o Pettit, el vínculo del individuo con la comunidad se sitúa por encima de los intereses individuales. El principio que rige es el de "libertad positiva", es decir, el individuo puede desarrollar sus fines siempre que no entren en contradicción con el principio de lo público. En este modelo se enfatiza la igualdad por sobre la libertad, porque se entiende que la primera es condición para la segunda. La pretensión de igualdad enaltece la concepción de justicia, encontrándose los derechos de los ciudadanos por encima de los individuales. Subyace una concepción contractualista de los derechos, no ya *iusnaturalista* -derechos inmutables-, como en el caso del liberalismo. Para que esto sea posible, el Estado debe garantizar a los individuos el cumplimiento efectivo de sus derechos sociales. Se pretende la participación en la esfera pública en tanto los ciudadanos son co-decisores de los asuntos comunes. La virtud más resaltante es la cívica, entendida como disposición a comprometerse y actuar al servicio del bien público, de aquí que es en el marco del modelo republicano que se forja la necesidad formativa de los ciudadanos.

El **modelo comunitarista** de la ciudadanía -donde se ubica Walzer, MacIntyre, Taylor, Sandel y Millar- privilegia la comunidad sobre el individuo, poniendo por delante los vínculos de adhesión grupal con respecto a la libertad individual, y quedando el bien común por encima del pluralismo. Se define como la pertenencia a una comunidad. En esta perspectiva se encuentran visiones atadas a los contextos culturales y comunitarios. Además de los derechos y deberes, los sujetos como miembros de la comunidad social política deben desarrollar la conciencia de lo que implica estar integrando una comunidad. Más allá de los fundamentos universalistas, remite a una comunidad particular de ciudadanos dotada de cierta identidad colectiva. Se entiende que el individuo es un ser social y, por esta condición, fija con otros las determinaciones de cómo vivir. Ello implica que las nociones del "bien" son en este caso anteriores a la justicia. La idea que subyace es que, es precisamente mediante la pertenencia a una

comunidad que los sujetos alcanzan el conocimiento del “bien”, pues esta se encuentra atada a la idea de bien público. En las sociedades modernas, la pertenencia a un Estado es la garantía de inclusión en los sistemas de distribución de bienes y de reconocimiento de derechos.

Asimismo, estas discusiones se vinculan con otra forma de comprender la ciudadanía que refiere a esta como ampliación de derechos. En este segundo sentido se toma otro enfoque que trasciende la visión de los individuos como pertenecientes a una comunidad política y reconoce su estatus en tanto Hombre, en el sentido de la universalidad contenida en La Declaración Universal del Hombre y del Ciudadano 1789.

De acuerdo con Touraine (1994), este es uno de los dos enfoques que, junto con el carácter republicano, ha dejado como herencia el proceso histórico moderno. En el mismo sentido, Ovelar Pereyra (2008) enfatiza la idea de que, si se observa el desarrollo histórico del concepto de ciudadanía, se puede destacar que una mayoría de conceptualizaciones ha tenido una estrecha vinculación con lo que fue el establecimiento de las repúblicas (en particular la francesa) y en las mismas se ha subrayado la necesidad de la participación política de los ciudadanos y de los valores vinculados a ella como la libertad, la justicia y la igualdad, así como las relaciones de los ciudadanos con el Estado. Al mismo tiempo, con el desarrollo de los regímenes republicanos se ha promovido otra dimensión más amplia que vincula la ciudadanía no sólo a esos tres valores y derechos primigenios proclamados en 1789, sino a otro conjunto de derechos que fueron confirmados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

Se identifica entonces una visión de la ciudadanía que refiere a la ampliación de derechos. A los de corte civil y políticos, se suma el componente social de la ciudadanía. De acuerdo con Marshall y Bottomore (1998:21), el componente social conlleva la idea de derecho de una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho de compartir plenamente la herencia social. Este sería uno de los últimos bastiones ganados a través de las pugnas entre las clases antagónicas del siglo XX, los derechos sociales serían: bienestar social, salud, educación, trabajo, vivienda. Más recientemente, esta versión histórica de extensión progresiva de derechos ha incluido los derechos culturales, configurando la dimensión cultural de la ciudadanía, básicamente como derecho a la diferencia. Diferentes discusiones surgen en el presente acerca de cuál es el alcance de esta categoría, ya que en su versión clásica fue pensada en el marco de los Estados nacionales, introduciendo así las nociones de ciudadanía local, global o mundial.

En base a estas nuevas formas que asume el ciudadano, se han propuesto una serie de construcciones teóricas que redefinen e integran los supuestos filosóficos del liberalismo y el republicanismo, a modo de ejemplo se mencionan algunos de los más relevantes.

Desde el liberalismo democrático, la idea de la **ciudadanía multicultural**, cuyo autor más representativo es Will Kymlicka, defiende una propuesta de “pluralismo cultural”. Se refiere a tres clases de grupos, con sus correspondientes derechos específicos para cada caso: a) los grupos desfavorecidos (mujeres, discapacitados, etc.), que deben tener derechos especiales por un espacio de tiempo determinado; b) grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas: son acreedores de derechos multiculturales, y además de forma permanente, por lo que mantendrían su identidad diferenciada; c) minorías nacionales: exigen “derechos de autogobierno”. La idea por la que se aboga es que la naturaleza de los rasgos diferenciales de cada grupo implica políticas de reconocimiento también diferenciadas.

Desde el republicanismo, la idea de **ciudadanía postnacional**, elaborada por Habermas, implica reconocer la realidad de unos Estados postnacionales, que son nuestros estados plurinacionales y también pluriétnicos. El autor considera que sólo desde la Constitución se puede conseguir una plena integración común de las diferencias existentes en la sociedad. Es la constitución la que establece y define las maneras por las cuales se consolidará el pluralismo, permitiendo así que nazca un nuevo tipo de ciudadanía, la postnacional. El autor defiende un modelo de republicanismo universalista en el que la lealtad constitucional sustituye las identidades nacionales.

En una línea muy cercana a la anterior, la **ciudadanía cosmopolita** defendida por David Held o Adela Cortina, trata de un modelo donde la idea consiste en defender un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que vaya más allá del lugar de nacimiento o de residencia de cada individuo. Superar los particularismos de tipo esencialista, al igual que en el modelo anterior, resulta un cometido central.

### **2.3.2 Acerca de la perspectiva curricular**

Dentro del conjunto de las teorías curriculares existentes, es de interés tomar aquellas visiones que plantean al currículo como una práctica de significación, contingente e históricamente situada. Las ideas que subyacen a estas miradas implican deshacerse de toda posible neutralidad, considerándolo, por el contrario, como un campo de permanente disputa. Como en esta trabajo se indaga sobre los programas de estudio de

las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la educación cívica y democrática, se hace necesario, en primer lugar, explicitar en qué dimensión del estudio curricular nos ubicamos.

De acuerdo con Gimeno Sacristán, el *currículum* implica atender a la interrelación de tres órdenes de elementos, a saber: 1) el de los fines, objetivos o motivos que se contienen en el texto explícito del *currículum* y los proyectos concretos que se desarrollan dentro del mismo; 2) las acciones y actividades que se implementan para desarrollarlo, lo que constituye las prácticas o métodos visibles de la enseñanza. Ambas prácticas guardan relación entre sí, pero son cuestiones de distinto orden, pueden desarrollarse diferentes prácticas para abordar un mismo texto; 3) los resultados o efectos reales provocados en los estudiantes, realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Mediante aproximaciones, como los son las evaluaciones, se busca conocer los resultados, pero al igual que en el caso de anterior, no se puede inferir que los efectos reales de los aprendizajes se correspondan con los resultados evaluados (Gimeno Sacristán 2011:17). El asunto es que estos tres niveles no se corresponden de forma exacta y ello es lo que permite (según el autor) adoptar una *visión procesual* del *currículum*, donde se puede distinguir el *currículum* oficial pero que deja de ser un plan propuesto cuando es interpretado por los profesores, quienes lo traducen y plasman en prácticas concretas. En este sentido, se pone en juego la existencia de un *currículum* realizado en la práctica real con sujetos concretos y en determinado contexto. También existiría un *currículum* que se corresponde con los efectos educativos reales situados en el plano subjetivo de los aprendices. Finalmente, se podría hablar del *currículum* plasmado en los resultados educativos escolares comprobables y comprobados que se reflejan en el rendimiento escolar, este sería el *currículum* evaluado. (Gimeno Sacristán 2011:17-18)

Si bien gran parte del estudio del *currículum* se puede centrar en el conjunto de las dimensiones del proceso que lo ponen “en acción”, de su organización pedagógica y de la experiencia de la que se desprenden sus “verdaderos” significados, ello no implica el demérito del texto curricular. Como menciona el autor “(...) *el texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos.*” (Gimeno Sacristán 2011:19).

A este respecto, Apple menciona en relación a *currículum* oficial que, pensar y concretar un diseño curricular es fijar un equilibrio deseado entre lo que se explicita (*currículum* explícito); lo que no se dice pero se deduce (*currículum* implícito), y lo que está

absolutamente ausente (*curriculum nulo*). Es una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones (Apple, 1986). Dentro de las prácticas pedagógicas, el recorte curricular es de las de más marcado carácter ideológico-político. Aparece como una de las mediaciones necesarias entre los requerimientos del orden social dominante en materia de comportamiento social y la distribución social de valores, conductas, conocimientos, etcétera.

Hecha esta aclaración, y en alusión al carácter situado y contingente del *curriculum*, Sacristán enfatiza la idea de que cierto *currículum* es una posibilidad entre otras alternativas que se han descartado. A pesar de su vigencia en un momento dado, no deja de ser contingente, no es algo neutro ni inamovible, más bien por el contrario es un territorio controvertido y conflictivo. Resaltar su carácter contingente, y hasta cierto punto arbitrario, implica ver que por detrás se conjugan y enfrentan un conjunto de opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de las responsabilidades. (Gimeno Sacristán 2011:15).

En esta dirección, Da Silva entiende que el *currículum* al igual que la cultura es una práctica de significación y, en tanto texto, constituye una trama de significados. Desde la tradición crítica, el *curriculum* se encuentra en el centro de la relación educativa personificando los nexos entre saber, poder e identidad. Estos textos, entendidos como códigos y como prácticas discursivas, son terrenos que permiten hallar las marcas de las condiciones en los que han sido producidos haciendo visibles los criterios de su construcción, volviéndose presente la idea de la práctica productiva. Menciona el autor que, a pesar de que el *curriculum* no coincida con la cultura y se halle sometido a reglas propias del campo educativo, es un campo de producción de significados en el que se produce sentido y actividades que refieren a distintos campos del mundo social. En tanto prácticas de significación, no son unívocas sino que poseen un carácter abierto e indeterminado (Da Silva 1998: 68-69).

Estas ideas del *curriculum* como práctica de significación y espacio de producción suponen que se encuentra atravesado por las luchas que distintos actores libran por imponer su voz. En este sentido, se estructura fuertemente sobre relaciones de poder que lo figuran como un campo de batalla, al decir de Apple expresión de luchas corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales (en Gimeno Sacristán 2011: 21).

En relación al carácter ideológico Grundy menciona que,

“Aceptando que la ideología opera a través de la hegemonía, nuestras comprensiones de la realidad de sentido común pueden incluir formas inconscientes de dominación. (...) No obstante, pensar que la influencia de la ideología a través de la hegemonía solo se hace presente en nuestros significados de sentido común supondría dejar de lado otra importante forma de actuación. Porque nuestra comprensión del mundo no sólo está determinada mediante el desarrollo del consenso en el transcurso del tiempo, sino un proceso de selección que asegura la aceptación de unos significados y no de otros.” (Grundy, 1991: 38)

El poder del currículum según Giroux, reside en que produce formas de conocimiento que legitima un tipo particular de verdad y estilo de vida, poder como la producción de “efectos de verdad”.

Goodson expresa que la creación del *currículum* es el modo de producción que asegura que la estructura del proceso social disimule las relaciones de poder subyacentes, o al menos evite que sean efectivamente intervenidas. Más aún, *la asignatura*, como arquetipo de la división y fragmentación del conocimiento en la sociedad, es uno de los prismas que constituye el marco estructural que rodea a la enseñanza estatal. Se ubica en la intersección de las fuerzas externas y, además, las acciones del estado educacional (Goodson 2000: 184).

Para profundizar en una definición del *currículum* y sus implicancias, se toman en este trabajo los aportes que realiza Alicia de Alba, quien entiende a este dispositivo como:

“(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (De Alba, 2006:59-60).

Esta forma de comprenderlo, remite a pensar al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de la determinación curricular, es decir, en el espacio donde los

diferentes grupos y sectores –sujetos sociales- luchan por imprimir a la educación las orientaciones que entienden pertinentes. Son de rescatar algunos elementos en los que De Alba profundiza sobre esta definición. En primer lugar, al referirse a la idea de síntesis de elementos culturales, lo interesante es que la comprensión permite la posibilidad de analizar la diversidad de relaciones de hegemonía y resistencia que conforman la estructura y el devenir de cierto *currículum*. La síntesis implica el carácter de lucha:

“(…) de tal forma que si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un currículum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos culturales que logran incorporarse a dicha síntesis (De Alba, 2006:61).

La noción de que constituye una propuesta político-educativa está dada porque se encuentra estrechamente vinculado al (los) proyecto (s) político- social (es) que impulsan los diversos grupos que lo determinan (De Alba, 2006:62). Procesos que asimismo se expresan en una síntesis, que si bien resulta un arbitrio cultural, contiene en sí misma tantos los elementos de los grupos hegemónicos como los de aquellos que se oponen, los que se resisten<sup>3</sup> (De Alba, 2006:65). Los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de la propuesta curricular sitúan las ideas de conflicto y poder. La síntesis a la que es posible arribar se expresa en el contexto de lucha por la negociación y la imposición, que depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos para la definición de un *currículum* en cierto momento (De Alba, 2006:67).

Por otra parte, los niveles de significación son concebidas como construcciones conceptuales que permiten acceder al tipo de significaciones constitutivas de las síntesis que determinan cierto *currículum*, como las que se van generando en su devenir histórico. Estas pueden ser implícitas o no, directas, indirectas, manifiestas o latentes (De Alba, 2006:74).

---

<sup>3</sup> La autora menciona que históricamente se han dejado de lado las perspectivas que tomaran en cuenta los elementos de resistencia a las posiciones hegemónicas. Explica que, a partir de los aportes de la escuela de Frankfurt y las críticas al marxismo ortodoxo (especialmente los trabajos de Willis (1997) y de Young (1971), se da el surgimiento de las llamadas teorías de la resistencia (citando como principales exponentes a Giroux y McLaren), que se han esforzado en comprender el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en los currícula actuales (De Alba, 2006: 64).

Estas significaciones de distinto orden guardan relación con los aspectos estructurales-formales y los procesales- prácticos del *currículum*. Siendo las primeras las disposiciones oficiales de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela y de las legislaciones que norman la vida escolar. Los segundos suelen ser centrales para comprender el devenir histórico del *currículum*, a modo de ejemplo De Alba menciona que, en múltiples ocasiones, la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales (De Alba, 2006:66).

Al igual que se mencionó anteriormente, bajo las denominaciones que propone De Alba, el objeto de esta investigación comprende el estudio de los aspectos estructurales – formales del *currículum*. Si bien los elementos de resistencia suelen visualizarse en los aspectos procesales-prácticos, entendemos que el elemento conflictivo resulta central también a la hora de investigar sobre los textos curriculares oficiales, pues indagar sobre las marcas de su producción implica acercarse a las significaciones que -en tanto síntesis- plasman las resultantes de las disputas entre diferentes actores del ámbito educativo y social.

#### **2.4 Construyendo el problema de investigación**

Las ideas que se han trazado hasta el momento retratan la complejidad que implica el estudio de la ciudadanía, una complejidad que la entendemos doble, ya que, por una parte “ciudadanía” puede referir a ideas muy disímiles en relación a algún tipo de proyecto democrático. Y, una segunda complejidad se añade cuando se quiere observar la forma en que esto se expresa en términos de lo que es deseable a ser enseñando en los sistemas educativos.

Más aún, un conjunto de autores marcan las contradicciones o las tensiones que implica la enseñanza de la ciudadanía en los ámbitos educativos formales. Por ejemplo, Fernández Enguita (1992), desde una perspectiva marxista, advierte acerca de la complejidad de la participación y la paradoja de la democracia en la escuela ya que esta se encuentra atravesada por una gran contradicción, pues se sitúa en el marco del Estado -derechos de la persona- pero debe preparar para la inserción en la jerarquía de la producción capitalista. Para Sacristán, la ciudadanía sería una “invención”, una metáfora, una forma inventada de ejercer la sociabilidad de las personas en el seno de sociedades jurídicamente reguladas (Gimeno Sacristán 2002:153). Carlos Cullen habla

de ciertas “precauciones” que deben tomarse a la hora de pensar la ciudadanía en términos educativos, argumentando que la ciudadanía no es sino un nombre posible, con enorme carga histórica para la subjetividad, ético-política del hombre. Para el autor, la forma crucial de entender la ciudadanía tiene que ver con comprender la necesidad de una distribución democrática del conocimiento.

Esta idea que instala Cullen acerca de que la ciudadanía refiere principalmente a una distribución democrática del conocimiento, nos interpela directamente en cuanto a las posibilidades de realización en nuestro país y en la mayoría de los países de la región. Es decir, ¿tiene algún sentido hablar de la formación de ciudadanos en sistemas educativos donde el conocimiento es distribuido de forma desigual? Esta pregunta provoca algunas reflexiones que es bueno explicitar.

Rápidamente recordemos que los sistemas educativos construyeron el nivel de enseñanza media para las élites que podían acceder y que tenían como proyecto formarse para estudios superiores. En nuestro país, la enseñanza secundaria formó parte de la continuidad educativa de aquellos grupos de la población mejor ubicados socioeconómicamente. Braslavsky menciona que el nivel medio fue el emergente de un doble movimiento: “la necesidad de fortalecer la formación general, ya fuese por sí mismo o como antesala para el ingreso a la universidad, y como canal de diferenciación social de las élites y de las clases medias, y la necesidad de profesionalización para atender la formación de perfiles emergentes vinculados a diferentes etapas del desarrollo político, cultural y económico de los distintos países” (Braslavsky, 1995).

En este sentido, no es hasta algunas décadas atrás, cuando en América Latina los sistemas educativos comienzan a expandirse, que empieza a ponerse en “jaque” el éxito de este modelo, o lo que es lo mismo, a instaurarse la idea de “crisis educativa”. Ya que para el proyecto moderno el efecto “exclusión” no era problemático sino parte de su selección social. Lo trascendente que queremos señalar, es que, a medida que se masifican los sistemas educativos, se produce un corrimiento de la exclusión externa a la interna de las instituciones, si antes los sujetos quedaban por fuera hoy están “adentro” pero son “integrados” estableciendo recorridos de calidad diferenciados. Terigi (2012) menciona que esta exclusión interna forma parte de una estructura selectiva que determina diferentes trayectorias para los estudiantes sobre la base de una cronología del aprendizaje donde se presupone que todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo. Según la autora, la existencia de trayectorias que no se corresponden con lo esperado trae aparejado algunos desafíos: bajos logros de

aprendizaje, y refiriendo al sociólogo Gabriel Kessler, relaciones de baja intensidad con la institución.

Si bien es cierto que el conjunto de la literatura muestra las diferencias de recorridos entre estudiantes en torno a indicadores de no promoción, repetición, abandono o extraedad, y que, estas lecturas constituyen solo una parte para el relato de la experiencia escolar, resultan suficientes para hablar de una distribución no igualitaria del conocimiento en términos de Cullen.

Estas ideas colocan una advertencia sobre cómo o desde dónde cobran sentido algunas preguntas, acordamos con Diker (2012) en la idea de que, si bien este es nuestro contexto actual, la ampliación o restricción del universo al cual la escuela se dirige implica al mismo tiempo un movimiento de redefinición de lo que se considera que ese universo tiene o debe tener en común. En este sentido, se abre la posibilidad de volver a pensar “lo igual” que estructuró al proyecto moderno que, al decir de la autora, supuso la imposición de cierto particularismo como hegemónico, la selección de ciertos saberes normas y valores que ingresan a un mismo formato escolar. También Miriam Southwell (2012) se pregunta si han de abandonarse las proclamas universalistas frente al agotamiento del modelo moderno. La respuesta de la autora es negativa, entiende este hecho riesgoso en términos de cultura política general y en razón de la función de la escuela, ya que si se abandonan tales pretensiones se anula la disputa de quienes se proclamen como mejores representantes del bien común y por lo tanto, se perdería la concepción política.

Retomando a Zizek y Laclau, Southwell (2012) menciona que bajo la necesidad de planteos que litiguen por este espacio de lo universal, debe reconocerse la imposibilidad de erradicar la dimensión conflictual de la vida social, pues ello, lejos de socavar el proyecto democrático, es la condición necesaria de su emergencia. La escuela puede ser vista entonces, como un proyecto democrático, que no ha de renunciar a la disputa de lo que pretende ser, donde ha de permanecer el conflicto y los antagonismos, como su condición de posibilidad.

Entendemos que explicitar este lugar de “lo político” es importante cuando pensamos en nuestros contextos nacionales y regionales. Primero, porque resulta inevitable pensar en la significación de ciertos temas, como lo es la “formación ciudadana” y segundo, porque queremos enunciar que lejos de socavar las posibilidades de realización, se hace más urgente que nunca reflexionar sobre ¿qué quiere decir la formación de sujetos políticos?

En este trabajo, abordamos esta gran pregunta desde una mirada específica, poniendo en vinculación las posibles formas de pensar la relación individuo- sociedad, desde las coordenadas que brindan los modelos de ciudadanía democrática. Como hemos puntualizado, “la cuestión” de la formación ciudadana en la actualidad ha suscitado que se re abran viejas discusiones de corte filosófico político (sobre todo en relación a la discusión entre los modelos clásicos representados por el liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo). Relaciones que deben ponerse en diálogo con los nuevos discursos acerca de la formación ciudadana de los que hemos dado cuenta, que implican asimismo ciertas perspectivas sobre la enseñanza.

Concretamente, como se ha mencionado en la introducción, el problema de investigación se construye en torno a los sentidos atribuidos a la “ciudadanía” en los currícula de las asignaturas de educación cívica, social y democrática en el ciclo de enseñanza media básica en Uruguay. Lo que en nuestro caso equivale a preguntarse específicamente por: ¿las prescripciones curriculares en los últimos 30 años, dan cuenta de una o más concepciones de ciudadanía en diálogo con cierto tipo de modelo democrático? ¿Cómo son estas nociones, qué características tienen? ¿Son próximas al liberalismo democrático, al republicanismo o al comunitarismo? ¿A qué perspectiva de la enseñanza se asocian, se inscriben en los “viejos” modelos de la instrucción cívica o toman elementos de lo que hemos descrito como los nuevos discursos?

En este sentido, ¿responden a visiones minimalistas o maximalistas de la ciudadanía? Y ¿qué pasa a lo largo del período de estudio que nos proponemos? ¿Se registran variaciones en los aspectos mencionados?

Se debe aclarar que al hablar de los currícula nos referimos a los programas de estudio y a los manuales de texto, lo que comprende el estudio de lo que la literatura denomina *currículum oficial*, es decir, la dimensión prescriptiva, el proyecto educativo explícitamente pretendido. No constituyen parte de esta investigación el resto de las dimensiones que suelen dar cuenta de la concepción procesual del *currículum - en acción o real-* es decir los aspectos que hacen a su organización pedagógica y a la experiencia situada. Desde esta delimitación, el análisis de los textos curriculares permite acercarse a las síntesis que se plasman, en tanto producto de disputas entre distintos actores.

No desconocemos que al indagar sobre asignaturas específicas se coloca una tensión que atraviesa a la investigación. Esto porque, como se mencionó al comienzo, la “formación del ciudadano” refiere al conjunto de los fines educativos de los sistemas formales.

Al recortar el objeto a las asignaturas, debemos tener presente que estas constituyen “un síntoma” de aquellos, un reflejo parcial de estas relaciones conceptuales de horizontes más amplios.

### **Los Planes educativos en los últimos 30 años (1985-2015).**

La demarcación del período de estudio, se ordena en función de las reformas en los Planes y Programas de la Enseñanza Media Básica en Uruguay siendo: el Plan de 1986, el Plan de 1996 y el Plan del año 2006. A su vez, estos procesos de cambio se enmarcan en contextos de cambios educativos más amplios -asociados a procesos sociales, políticos y económicos- que no son exclusivos del caso uruguayo, sino que se registran como tendencia en los países de la región.

#### **a) *La restauración democrática 1985 a 1995***

A mediados de la década de los 80, al igual que el resto de los países de la región, Uruguay inició su período de (re) construcción democrática. Hacia 1985 se aprueba la Ley 15.739 llamada Ley de Emergencia<sup>4</sup> que sustituye la Ley 14.101, y que continuará vigente hasta la creación de la Ley General de Educación en el año 2008. Esta etapa “fueron tiempos de experimentación y pragmatismo”, tanto para las autoridades como para los docentes. Las innovaciones en este período se concentraron en la elaboración de Planes y Programas, fundamentalmente en los tres primeros años de Educación Media. Se instaura el Plan 86 que crea un Ciclo Básico Único, abarcando Secundaria y Educación técnica y comprendiendo los tres primeros años posteriores al egreso escolar. Su implementación no estuvo exenta de conflictos, básicamente entre las autoridades y los docentes, quienes tuvieron nula participación. (CES, 2008).

El Plan 86, junto con la apertura de 21 liceos oficiales entre el 85 y el 89, constituyen la firme intención política de expandir el Ciclo Básico obligatorio en este primer periodo de vuelta a la democracia. En los años restantes de la década de los 80, el incremento promedio de estudiantes prácticamente se duplica en relación al período 1978-1983, lo

---

<sup>4</sup> La ley 15.739 creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como Ente Autónomo y estableció como gobierno de la educación un Consejo de cinco miembros (Consejo Directivo Central, CODICEN). Dicho Consejo es apoyado en la administración del sistema por tres Consejos desconcentrados (Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnica, con tres miembros cada uno de ellos) y por una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, designados por el CODICEN. Creó cuatro “Asambleas Técnico Docentes” (ATD), órganos integrados por representantes de los docentes de cada rama que funcionan con carácter asesor de los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica y de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

que acelera el proceso de masificación del Ciclo Básico que pasó, de 60.067 estudiantes a 93.641.

Esta intención democratizadora de la Enseñanza Media continuó en los años 90, se crearon 48 liceos nuevos entre 1990 y 1994, de los cuales 37 se ubicaron en el interior del país. Se abrieron Bachilleratos Diversificados en capitales departamentales y en ciudades menores, al tiempo que se crearon liceos rurales, a partir de 1987, buscando favorecer el acceso a la enseñanza media de los egresados de las escuelas rurales (Mancebo, 1999).

Si bien el país transitó un gran proceso de masificación, no solo de los estudiantes sino también de los docentes, estos esfuerzos “impactaron negativamente en la calidad” de la Educación Media. Por este tiempo, se produjeron un cúmulo de investigaciones<sup>5</sup>, llevadas a cabo fundamentalmente por la CEPAL y financiadas por el BID, que daban cuenta de que “pocos estudiantes aprendían mucho y que muchos aprendían muy poco”. La amplia difusión de indicadores negativos<sup>6</sup> comienza a poner “la cuestión educativa” en la agenda pública y fue preparando el terreno para una reforma educativa de “altas” expectativas. Estos estudios que se produjeron en todos los países de la región construyeron un discurso acerca de la “crisis educativa”, que al decir de Tiramonti, la caracterizaron como una “crisis de calidad”. Esta se expresaba en las dificultades de los sistemas educativos de la región para atender las exigencias de formación para el mundo del trabajo como para el desempeño ciudadano (Tiramonti, 1997).

### **b) La reforma “significativa” 1995- 2005**

En el marco de la conocida oleada de “significativas” reformas educativas que vivieron los países de América Latina en la década de los 90, Uruguay desarrolló entre 1995 y 1999 una reforma educativa de carácter sistémica- ya que alcanzó a todos los niveles-

---

<sup>5</sup> Ejemplo de ello son los estudios dirigidos por el Profesor Germán Rama, “Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay” de 1990. “¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay?, Los contextos sociales e institucionales de éxito y fracaso”, en 1991. “¿Aprenden los Estudiantes? El ciclo básico de educación Media” y “Los bachilleres Uruguayos: ¿Quiénes son, que aprendieron y qué opinan?”, que se conocieron en 1992. (CES, 2008)

<sup>6</sup>En un documento diagnóstico del BID se destaca: (i) el bajísimo nivel de suficiencia en pruebas estandarizadas de lengua y matemática, tanto en el ciclo básico como en el segundo ciclo –Bachillerato Diversificado- (CEPAL, 1992, 1994);(ii) fuerte inequidad en la distribución social de los conocimientos significativos (CEPAL, 1992, 1994); (iii) altos niveles de fracaso escolar, medidos a través de las tasas de repetición, deserción y rezago; (iv) altísima proporción de docentes sin título habilitante para el ejercicio de la docencia en Secundaria (ANEP, 1996). Según el Censo de docentes realizado a fines del 95, sólo el 30.6% de los docentes de Secundaria habían completado la carrera de Profesorado y obtenido el correspondiente título.

conocida como la “reforma Rama”. Se orientó por cuatro objetivos, el mejoramiento de la calidad educativa, el avance de la equidad, la profesionalización docente y la modernización de la gestión. En este sentido, la reforma “fue hija de su tiempo”, ya que su rumbo estuvo marcado por los mismos principios que en el resto de los países de la región “la calidad y la equidad”. (Tiramonti 1997, Mancebo 1999)

En este sentido, la creación de un nuevo plan de estudios, Plan 1996 para el Ciclo Básico, “puede interpretarse como un esfuerzo de producir un salto cualitativo en tres dimensiones simultáneamente: el acceso, la calidad y la equidad”. Este plan buscó superar la gran fragmentación en asignaturas que había sido diagnosticada como un problema central del Plan 1986, tanto en el plano curricular como en el organizacional. Para ello combinó en el esquema curricular las asignaturas con las áreas, y creó un nuevo “modelo de centro” con permanencia de los estudiantes por más tiempo en los centros educativos (cinco horas y media, frente a las escasas tres horas veinte minutos del Plan 86); concentración de los docentes en el establecimiento por media jornada (treinta horas semanales en un mismo establecimiento, vs. “profesor-taxi” del Plan 86); coordinación semanal a nivel del cuerpo docente y de la dirección (con cinco horas semanales pagas a los docentes para la misma); mayor autonomía para los directores, para lo cual cuentan con mayor disponibilidad de recursos (reciben casi 15 dólares por alumno por año para financiar gastos del establecimiento); proyecto de Centro como guía que articula la gestión. (BID, s/f: 3)

La reforma en Uruguay se mostró coincidente con las tendencias generales del resto de las reformas en la región. Amplia es la literatura que identifica que en este ciclo reformista, el *currículum* jugó un papel central, siendo una de las estrategias centrales de las administraciones educativas en la región para responder a la “situación crítica” de los sistemas detectadas a principios de la década. Dussel analiza la concreción de cuatro ejes tendenciales en los casos de Argentina, Chile y Uruguay, a saber: 1) la estrategia de cambio curricular, particularmente en relación al rol que se le asignó al Estado central en ese proceso y a las secuencias y pasos previstos en la transformación curricular; 2) la definición de áreas prioritarias y el alcance y ambiciones de la reforma; 3) la estructura de participación contemplada y la definición de sujetos de determinación del *currículum*; 4) los cambios en los textos curriculares en relación a la organización del conocimiento escolar por áreas y la inclusión de nuevas temáticas.

Para el caso uruguayo, se señala la presencia de un Estado fuertemente centralista que no se vio enfrentado a la necesidad de (re) posicionar su rol en la escena educativa. La estrategia de cambio fue más vertical y “estuvo poco preocupado por articular espacios

de conversación o interacción con otros actores no optando por modificaciones gradualistas o moderadas” (Mancebo, 1997).

### **c) Las reformas “post- 2000”**

Hacia el año 2006 se reformula el Plan curricular para el Ciclo Básico. Nuevamente se abre una ola de reformas curriculares en la región, que al decir de Dussel comparten “cambios de énfasis” respecto a algunas decisiones en relación a las tendencias de las reformas de la década de los 90, como ser las visiones hacia currículas más contextualizados, mayor integración disciplinar y mayor énfasis en contenidos procedimentales y actitudinales. (Dussel, 2014)

La misma autora encuentra que esta última ola de reformas post 2005 comparten como rasgo general una vuelta a los contenidos disciplinarios y a las asignaturas escolares, si bien persiste la fundamentación constructivista del sujeto de aprendizaje y los nuevos contenidos como las ‘competencias para la vida’, los saberes tecnológicos y los espacios curriculares contextualizados. Lo que surge de la lectura de los nuevos documentos curriculares es la idea de la “emergencia de una lógica curricular híbrida que puede incluir tradiciones y códigos contradictorios”. Se caracterizan también, en contraposición a las reformas sistémicas de los 90, por promover procesos de determinación curricular participativos. En la mayoría de los casos estos procesos de elaboración se han dado tras largas rondas de consultas lo que es muy probable se vincule a una lógica de agregación y “engorde del *curriculum* lo que podría atentar contra visiones más integrales en relación a su diseño (Dussel, 2014:15).

En Uruguay, esta reforma operó en el contexto de la Ley de Emergencia sancionada a la salida de la dictadura. Es recién en el año 2008 que se sanciona la nueva Ley General de Educación Nº 18.437. Mancebo y Bentancur (2012), mencionan que la mayor parte de las novedades institucionales introducidas por la Ley General de Educación apuntaron a la ampliación de los espacios de participación de los diversos actores de la vida educativa, de manera de ensanchar las bases de sustento de las políticas a impulsarse en el futuro<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Algunos ejemplos de esto son, La *representación de los docentes en los órganos de gobierno educativo*: los cuatro consejos mencionados se integran con tres miembros, uno de los cuales es electo por el cuerpo docente, al tiempo que entre los cinco integrantes del Consejo Directivo Central de la ANEP (CODICEN) dos son electos por los docentes La *instauración de mecanismos de descentralización*: conformación, en cada departamento, de una Comisión Coordinadora Departamental de la Educación, y en la base del sistema, concesión de ciertas competencias y recursos a los Centros Educativos. El diseño de *canales de participación* para los estudiantes, docentes, padres y representantes de la comunidad, a través de los Consejos

### III. Metodología

#### 3.1 Las características de la investigación

La perspectiva que se adopta en este trabajo es de tipo interpretativa, cualitativa, ya que se busca indagar sobre los sentidos de la ciudadanía.

En términos de diseño, esta investigación es de carácter **exploratoria y descriptiva**. Lo primero, porque como se ha mencionado, no existen antecedentes específicos que vinculen la indagación sobre formación de ciudadanía y los textos curriculares en Uruguay. Se considera descriptiva porque mediante técnicas de observación y captación de datos se recopila información sobre los conceptos referidos al ámbito de la ciudadanía y la relación que se establece entre ellos.

Al trabajar sobre tres períodos, es decir en el marco de tres planes de estudio, también cabe la **comparación** como característica de este trabajo. Esto implicó como se verá a continuación, definir ciertos ámbitos categoriales – dimensiones de análisis- para poner en diálogo los contenidos de cada uno de los programas de estudio en busca de establecer similitudes y diferencias.

Como técnica de análisis, se privilegia el **análisis de contenido**. Se llama análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002). El propósito básico del análisis de contenido de documentos escritos, es la identificación de determinados elementos que los componen: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la

---

de Participación que funcionarán en cada centro educativo público, y de las Comisiones Consultivas que se instituyen para cada consejo desconcentrado. Asimismo, la consagración de nuevos espacios de participación, como el Congreso Nacional de Educación, en carácter de instancia de debate, y la Comisión Nacional de Educación (COMINE), de conformación amplísima con representantes públicos y privados, como ámbito nacional de deliberación sobre políticas educativas.

explicación de fenómenos sociales bajo investigación (Fernández Chávez en Montesinos, 2011: 123).

De acuerdo con Abela (2002), lo característico de este tipo de técnicas es que combina intrínsecamente, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. Tanto los datos expresos como los latentes cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis.

Desde un posicionamiento epistemológico, privilegamos la idea de discurso y de su componente político. Al decir de Buenfil Burgos (2010), constituye una perspectiva de investigación de procesos sociales en la que se desataca la dimensión política de cualquier discurso, esto es, enfocar las decisiones sobre la inclusión y exclusión en cualquier sistema de significaciones. Entendiendo que el discurso constituye una “constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados”. Los sentidos siempre son compuestos e híbridos, sus fijaciones siempre son abiertas e inestables y constituyen resultantes parciales de prácticas hegemónicas. En este sentido, es más correcto hablar de “fragmentos discursivos”, ya que son susceptibles de ser articulados de forma diversa, en tanto las formas de significación cambian de valor dependiendo del lugar que ocupen en el sistema más amplio de significaciones. (Buenfil Burgos, 199: 8).

### **3.2 El corpus documental, aclaraciones sobre el uso de los manuales de texto.**

El objeto de estudio, es decir, el análisis del conjunto de textos curriculares, se compone de las asignaturas específicamente diseñadas para la enseñanza de la ciudadanía en el ciclo básico de la educación media, a saber: los programas de estudio de Educación Social y Cívica (Plan Ciclo básico único 1986), Formación Ciudadana (Plan Ciclo básico 1996) y Educación Social y Cívica (Reformulación del Plan Ciclo básico 2006).

También forman parte de este corpus documental los manuales de texto que se fijan como oficiales en cada una de las asignaturas referidas. En este sentido para el programa de estudio de Educación social y Cívica del año 1986, se registran cuatro manuales de texto oficiales. En el caso de la asignatura Formación Ciudadana del plan 1996 se encuentra un manual oficializado. Para el programa de Educación social y

Cívica del año 2006, se hallan dos. En total se analizarán tres programas de estudio y siete manuales de texto.

En este trabajo, los libros de texto no serán analizados según las recomendaciones bibliográficas ya que estos no constituyen un objeto de investigación en sí mismo, son tomados como documentos que profundizan los contenidos que se plantean en cada uno de los programas. Para poder precisar mejor su utilización, se repasarán brevemente algunos aportes teóricos acerca de cómo se pueden abordar los libros de texto en la investigación educativa.

De acuerdo con Fernández, entendemos por libro o manual de texto el tipo de material curricular que en el formato de libro es producido por las editoriales para su exclusivo consumo en las escuelas por parte de docentes y alumnos cuya principal función explícita es contribuir a la especificación del diseño y los documentos curriculares de una disciplina, área o ciclo. (Fernández, 2004:25) La autora especifica que:

(...) es uno de los elementos nucleares de la concreción de la práctica, y por eso mismo, portavoz a la vez de un discurso sobre el modo en qué entendemos en la escuela el saber, la cultura, el trabajo docente, la actividad del aprendiz, el valor de lo aprendido, la organización del tiempo, y también, las relaciones que establecemos entre el sujeto y el conocimiento, las posibilidades de la autonomía y creación pedagógica, las políticas de administración y el control curricular, etc. (Fernández en Montesinos, 2011: 123).

Martínez Bonafé afirma que el libro de texto actúa desde sus orígenes como un dispositivo de la forma de relacionarse el saber y el poder en la institución escolar, siendo una forma de transmisión legítima del saber, y de acceso al mismo. Y lo define como:

(...) ese artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. Suele caracterizar al objeto, igualmente, el responder a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el curriculum oficial. (Martínez Bonafé, 2008: 62)

Desarrollando un poco más la teoría de este autor, vemos que el enfoque que propone supera las miradas tecnicistas y menciona que al hablar de los libros de texto se está aludiendo a tres asuntos: (i) una teoría pedagógica y las concreciones curriculares y

didácticas de esa teoría; (ii) de una correspondiente teoría del trabajo docente, de la formación y el conocimiento práctico del docente; (iii) pero también, “de un discurso, de un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza, se conviertan en algo natural” (Martínez Bonafé, 2008: 63). En esta línea, y contrario a las corrientes que plantean un abordaje desde la didáctica para el análisis de los libros de texto, el autor es enfático al colocar la idea de que el problema es epistemológico:

(...) no estamos hablando de una teoría de la actividad en el aula, sino de una teoría del conocimiento y de sus traducciones consecuentes en el currículum. (...) Es de modelos culturales y teorías de la relación del sujeto con el conocimiento de lo que estamos hablando, y no bondades o maldades de un artefacto que, en sí mismo, no es más que la consecuencia tecnológica de una vieja y oxidada pedagogía. (Martínez Bonafé, 2008: 64).

Estas ideas colocan al libro de texto como práctica social sobre la que interactúan una forma de política, una forma de economía, una forma de cultura, una forma de articular las políticas públicas en el Estado, y un modo hegemónico de entender la interrelación entre esos cuatro elementos estructurales de la sociedad. En este sentido, al igual que el *currículum*, el libro de texto realiza una determinada selección cultural, transmitiendo aquellas visiones que contribuyen a la inculturación de las nuevas generaciones. Además debe ser visto como producto de consumo que, en tanto tal, debe ser analizado a la luz de los procesos de producción y comercialización y se vuelve *currículum* real por cuanto se ha convertido en un producto escolar específico en el que se materializa el currículo en todas sus dimensiones (Escolano, en Braga y Belver 2016).

Fernández (2005) menciona que dentro de sus funciones específicas han de nombrarse: la reformulación y especificación del diseño curricular, su utilización como mecanismo de control de la dispersión curricular que contribuye a incrementar el grado de consistencia del currículo escolar; la de ser un instrumento de apoyo al docente en la planificación, el desarrollo y la evaluación curricular. Dentro de las funciones implícitas consigna: la función de control de los contenidos de enseñanza en el nivel de política educativa, ser un instrumento cultural para generar una cosmovisión en la comunidad, la construcción del consenso, la "producción de la verdad", la configuración de una determinada cultura escolar. También alude a que es una traducción con determinada orientación y significados, en términos de tareas académicas y de evaluación de una concepción pedagógica y curricular que suele estar distanciada de planteos críticos de

la enseñanza; la economización de tiempo y esfuerzo en referencia al trabajo docente que, por otro lado, conlleva un incremento de la descualificación profesional.

Un tema de gran importancia en el estudio de libros de texto ha sido considerarlo en el marco de relaciones económicas y culturales, en el centro de la actividad económica de la industria editorial. Se ha estudiado que en general las empresas de este sector son poderosos oligopolios que, siendo ajenas al ámbito educativo, introducen lineamientos que permiten el control curricular desde la reproducción de ciertas visiones hegemónicas. (Apple, 1993; Martínez Bonafé, 2002 en Braga y Belver 2016).

Lo señalado hasta el momento supone que si se quiere trabajar con libros de texto deberían aplicarse criterios analíticos que evidencien las dimensiones centrales. Es decir, deberían valorarse los aspectos didácticos, los metodológicos, las implicancias que los textos tienen en la profesionalidad docente, el uso que de ellos hacen los profesores y estudiantes, el conjunto de estereotipos o ideales que refleja acerca de cierta visión social, los aspectos relacionados con la economía cultural y política implicadas en la producción, comercialización y distribución, entre otros (Braga y Belver, 2016).

Como mencionamos, aquí no los consideramos objetos propiamente de estudio, sino como fuentes documentales. En este sentido, si se atiende a la propuesta de Zuev (1987) en relación a los componentes constitutivos de estos materiales, solo atenderemos al **componente textual**:

"(...) es el esqueleto principal, el portador de la información central. A través de ellos tiene lugar la presentación del material docente, se revela el sistema de conocimientos, y se realiza el código de selección cultural de lo que se considera relevante en el currículo. El libro de texto presenta el guión del contenido del currículo y por lo tanto ofrece el plan y la base de ese guión. De este componente podemos distinguir entre el texto fundamental, el cual contiene el material curricular correspondiente con la prescripción de mínimos curriculares, y los textos complementarios, cuyo objetivo es reforzar y profundizar el texto básico y los textos aclaratorios" (Zuev en Montesinos, 2011: 28).

Dejaremos de lado los componentes extra-textuales, ya que nos interesan en tanto "guiones" que profundizan el texto básico.

### 3.3 Ámbitos (dimensiones) y categorías que guían el análisis.

Para trabajar sobre la descripción de los contenidos de los tres programas en estudio se utilizarán una serie de aportes provenientes de dos estudios realizados por Cristian Cox. Un primer insumo que se toma refiere a un trabajo de este autor denominado “Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al Currículo” del año 2006. La interrogante que se plantea el investigador refiere a cuáles son los elementos que definen los currículos de los noventa en América Latina en el ámbito de la formación ciudadana, así como cuáles son sus orientaciones, analizando comparativamente los currículos de Argentina, Brasil y Chile.

Para realizar este trabajo, el autor fija seis dimensiones centrales que produjo deductivamente del análisis de los programas de los tres países mencionados.

En primer lugar, trabaja sobre los *Valores*, entendidos como referentes genéricos de valores universales, hacen referencia los derechos humanos y valores como la solidaridad y la justicia. En segundo término, se define un ámbito encontrado en los tres currículos que el autor denomina el *Referente de la Identidad*. En este caso, se propone por ejemplo la idea de “*la superación de un ciudadano de tipo nacional a uno de alcance transnacional*”. El autor toma los aportes que menciona la literatura sobre las tendencias mundiales que afectan al currículo escolar en el cambio de siglo (Benavot- Braslavsky, 2006), destacando la práctica desaparición del “estado nación” como referente primordial de la formación ciudadana en el currículo escolar de la mayoría de los países (John Meyer). Luego, se plantea un ámbito que obedece al aprendizaje de *las Instituciones y los procesos políticos*. Esta dimensión refieren a un conjunto de contenidos que se vinculan más a la dimensión política de la ciudadanía, como son el aprendizaje del Estado y su organización, la ley, procedimientos para el voto, etc.

El cuarto aspecto, refiere a las referencias existentes sobre la *participación* y la forma en que esta es concebida en los textos curriculares.

En quinto lugar, se divisa el ámbito de las *normas*, donde se citan las normas como garantía de la persona, el imperio de la ley, las regulaciones para la convivencia o la reflexión crítica sobre las mismas.

Por último, Cox señala que encuentra un conjunto de contenidos destinados al estudio de la *historia y memoria política reciente*, ya que los tres currículos refieren al quiebre del régimen democrático y el tratamiento concreto de las transiciones a la democracia.

Como segundo insumo se utilizará una matriz de dimensiones y categorías elaboradas por este autor junto a otros en el estudio titulado “Informe de Referente Regional. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados” del año 2010. Este trabajo tiene por finalidad comparar los currículos de seis países latinoamericanos Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana-, en el marco del proyecto Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). Asimismo, este proyecto regional se vincula directamente, aunque lo trasciende, con la participación de los seis países mencionados en la prueba internacional de Competencias Ciudadanas, *International Civic and Citizenship Study (ICCS-2009)* de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. La participación de estos países en el ICCS implicó que se diseñara un Módulo Regional<sup>8</sup>, que es del que parte Cox y el resto de los autores para realizar el estudio mencionado.

La matriz propuesta para el modulo regional, consta de seis ámbitos o dimensiones, donde se especifica un conjunto de categorías para cada una de ellas.

Ámbito: Principios-valores cívicos	Categorías
12 categorías sobre las orientaciones que constituyen la base valorativa para la vida en democracia. Se puede ver al conjunto como expansión que especifica contemporáneamente la tríada revolucionaria de 1789, <i>Libertad, igualdad, fraternidad</i> – donde ésta última, por ejemplo se ha transformado en cohesión social, o solidaridad, a lo que se han agregado los derechos humanos y otros valores clave para el funcionamiento de una arena política democrática, como tolerancia y pluralismo.	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

<sup>8</sup> Participaron los siguientes investigadores: Otto Rivera de Guatemala, Amelia Molina de México, Enrique Chau de Colombia, Lilian Soto de Paraguay, Josefina Zaiter de República Dominicana y Cristián Cox de Chile.

<b>Ámbito: Ciudadanos y participación democrática</b>	<b>Categorías</b>
<p>11 categorías que tienen por foco los roles y relaciones del ciudadano con el orden político: los derechos y deberes que definen su condición ciudadana, las acciones características de la misma – voto, representación, deliberación, y la participación de distintos tipos.</p>	13. derechos del ciudadano
	14. obligación 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 un ciudadanía activa
	21. participación en gobierno escolar y o proyectos de acción social
	22. participación en acciones políticas (debates, protestas, partidos)
	23. rendición de cuentas

<b>Ámbito: Instituciones</b>	<b>Categorías</b>					
<p>8 categorías –y cuatro subcategorías para Estado- que tienen como referente las instituciones fundamentales de un sistema político democrático, así como las instituciones civiles pertinentes.</p>	<table border="1"> <tr> <td rowspan="4">24. estado</td> <td>Estado de derecho</td> </tr> <tr> <td>Poderes del estado democrático (ejecutivo, legislativo, etc.)</td> </tr> <tr> <td>gobierno- administración pública: instituciones y servicios públicos en la comunidad</td> </tr> <tr> <td>gobierno nacional (federal) y regional (estados)</td> </tr> </table>	24. estado	Estado de derecho	Poderes del estado democrático (ejecutivo, legislativo, etc.)	gobierno- administración pública: instituciones y servicios públicos en la comunidad	gobierno nacional (federal) y regional (estados)
	24. estado		Estado de derecho			
			Poderes del estado democrático (ejecutivo, legislativo, etc.)			
			gobierno- administración pública: instituciones y servicios públicos en la comunidad			
		gobierno nacional (federal) y regional (estados)				
	25. constitución, ley norma, legalidad, cultura de la legalidad					
	26. sistema judicial, sistema penal, policía					
	27. fuerzas armadas					
	28. organizaciones políticas: partidos políticos					
	29. elecciones: sistema electoral, participación electoral					
	30. organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG					
31. riesgos para la democracia: autoritarismo, etc.						

<b>Ámbito: Identidad, pluralidad y diversidad</b>	<b>Categorías</b>
8 categorías que tienen por foco la base cultural y simbólica del nosotros y el ellos a escala nacional, de grupos dentro de la sociedad nacional y más ampliamente – identidad latinoamericana y cosmopolitismo.	32. identidad nacional
	33. identidades grupales( étnicas, raciales, ocupacionales)
	34. multiculturalismo : estereotipo y prejuicios de raza y género
	35. discriminación y exclusión
	36. Patriotismo
	37. Nacionalismo
	38. identidad latinoamericana
	39. Cosmopolitismo

<b>Ámbito: Convivencia y paz</b>	<b>Categorías</b>
4 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	40. Ilegitimada del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza del Estado
	41. convivencia: valor, objetivo, características
	42. resolución pacífica y negociación de los conflictos
	43. Competencias para la convivencia

<b>Ámbito: Contexto macro</b>	<b>Categorías</b>
3 condiciones de marco fundamentales para la comprensión del funcionamiento de, y desafíos a, la ciudadanía contemporánea como son la economía, las relaciones con el medio ambiente y el fenómeno de la globalización	44. la economía y el trabajo
	45. desarrollo sostenible
	46. globalización

Juntando las propuestas de los dos estudios, se observa que existe una gran correspondencia entre las dimensiones o ámbitos, en los que es posible agrupar los contenidos que surgen de los programas de estudio dedicados a la formación ciudadana.

<b>Ámbitos Trabajo 1</b>	<b>Ámbitos Trabajo 2</b>	<b>Síntesis: siete dimensiones analíticas</b>
Valores	Principios-valores cívicos	Principios-valores cívicos
Participación	Ciudadanos y participación democrática	Ciudadanos y participación democrática
Instituciones y procesos políticos	Instituciones	Instituciones y procesos políticos
Referente de la Identidad.	Identidad, pluralidad y diversidad	Referente de la Identidad.
Normas	Convivencia y paz	Convivencia (y normas)
X	Contexto macro	Contexto macro
Historia y memoria política reciente	X	Historia y memoria política reciente

En base a los siete ámbitos que figuran en la síntesis de este cuadro es que se analizará la información proveniente de los programas y de los libros de texto de cada una de las asignaturas que conforman nuestro período de estudio.

Conviene precisar qué se puede esperar y qué no del uso de estas dimensiones. Esta clasificación se toma básicamente como herramienta que permite dar un orden más sólido al tratamiento de la información, por lo tanto es un insumo de carácter instrumental.

En segundo lugar, este constructo permite realizar un análisis descriptivo-comparativo, que se traduce en aquellas categorías a las que se alude, -"lo que está presente"- y aquellas que no se mencionan- "lo que está ausente"- en el conjunto de materiales, al interior de cada uno de los programas y en la comparación entre ellos.

Por otra parte, este instrumento no nos habla acerca de los sentidos que adquiere aquello que se hace presente o ausente en cada uno de los siete ámbitos planteados. De modo que, luego de un primer nivel de análisis descriptivo y comparativo, se realizará un análisis de segundo orden, que permitirá inferir los conceptos centrales que nos hablan de los sentidos que en este trabajo buscamos explorar.

#### **IV. Desentrañando los significados, el análisis de la “ciudadanía”.**

Este capítulo se estructura en torno a tres momentos. En primer lugar, y a modo introductorio, se describen los programas de estudio de las tres asignaturas, presentando aspectos centrales que hacen a su composición. En un segundo momento, se analizan los contenidos de estos programas y de los manuales de texto que se presentan como oficiales en cada uno de ellos, en torno a los cuatro ámbitos para los que se hallaron contenidos. Será en un tercer momento donde a partir de los hallazgos encontrados en cada uno de estos ámbitos se esbozaran algunas nociones sobre los sentidos por los que aquí nos preguntamos. Entendemos que esto último solo puede realizarse bajo la visión de conjunto que implica poner en diálogo los ámbitos mencionados.

##### **4.1 Presentación de las asignaturas, elementos generales de estructura.**

A continuación se describen las características de los programas de las asignaturas Educación social y cívica del Plan 1986, Formación ciudadana del Plan 1996 y Educación Social y Cívica del Plan 2006 (reformulación).

Las tres asignaturas comparten la misma arquitectura, es decir, se ubican en el mismo año del ciclo educativo (3er año de la enseñanza media básica), y tienen dentro del plan curricular para este año una cantidad de horas semanales similares: 3 horas (y media hora de coordinación) en el primer programa, 2 horas en el segundo y 3 horas para el programa vigente.

La estructura que presentan también es similar, ya que agrupan los contenidos en *unidades temáticas*. Estas van reduciéndose en número a medida que avanzan los años: el programa del 86 cuenta con siete unidades, el del 96 con seis y la reformulación de 2006 agrupa los contenidos en cuatro unidades temáticas.

Además de esta estructura general, se explicitan diferentes elementos en los tres currículos. Las asignaturas del año 1986 y de 2006, comparten la especificación de *objetivos de logro para cada una de las unidades* así como un conjunto de *orientaciones didácticas-metodológicas*. Contienen también de forma explícita *sugerencias bibliográficas* para los docentes y para los estudiantes.

Los objetivos que orientan a las unidades temáticas serán trabajados más adelante, cuando se atiendan los contenidos. En relación a las orientaciones didácticas, el programa de los años 80 plantea la importancia de realizar aprendizajes significativos:

“La distinción entre aprendizajes significativos y aprendizaje repetitivo, acuñada por Ausubel, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno; si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, esta relación no se establece, estamos en presencia de un aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico. (CES, 1986)

Por su parte, el programa de Educación Social y Cívica actual menciona que:

“Sólo podemos enseñar basándonos en el sujeto, en sus adquisiciones anteriores, en las estrategias que le resultan familiares. La enseñanza es estéril si no elabora situaciones de aprendizaje en donde el alumno pueda realizar una elaboración activa, es decir, una integración de nuevos datos en su estructura cognitiva. La acción didáctica debe, en ese sentido, esforzarse por hacer surgir la información que favorezca esa articulación.” (Meirieu P., “Aprender, sí. Pero ¿Cómo?” 1997.)<sup>9</sup> (CES: 2006).

Además de estos aspectos compartidos por ambas asignaturas, la del año 1986 presenta mayores especificaciones, prescribe no solo un contenido fijo, sino también un *contenido variable*<sup>10</sup> y para cada temática sugiere así mismo una serie de *contenidos a*

---

<sup>9</sup> En este sentido el Programa especifica que la profundidad del desarrollo de las temáticas deberá adecuarse a: la edad de nuestros alumnos, a sus experiencias y al contexto de los mismos. Establece que el docente deberá: a) Establecer criterios claros de jerarquización de los contenidos, sin perder de vista la globalidad del programa. b) Coherencia entre los contenidos, los objetivos del curso, la metodología a emplear y la evaluación. c) Gestionar bien el tiempo pedagógico. d) Autorregulación del proceso (propuesta – aplicación – reflexión – cambios). e) Favorecer el aprendizaje de la autonomía. f) Plantear propuestas participativas. g) Establecer coordinaciones con otros campos disciplinares que le transmitan al alumno/a que el conocimiento es uno y que lo fragmentamos a los efectos de su mejor estudio. Al tiempo que especifica que los alumnos aprenden más cuando se toman en consideración: Las necesidades particulares de cada uno; Los estilos y modalidades de aprendizajes individuales; Un ambiente estimulante y motivador; Las propuestas dinámicas e integradoras; Los compromisos con el aprendizaje; La comprensión del contenido; El uso de distintas estrategias que involucren todas las modalidades de aprendizaje; El empleo frecuente de refuerzos positivos con la intención de aumentar la confianza y la autoestima y las instancias de aprendizaje individual y cooperativo. (CES 2006)

<sup>10</sup> Estos contenidos son sugerencias tendientes a flexibilizar el manejo del programa por parte del profesor, quién podrá optar dentro de ellas u otras similares, por aquellos que en cada circunstancia, lugar, grupo o año considere más adecuados para alcanzar los objetivos de la Unidad. Implica en muchos casos sugerencias metodológicas y/o posibles actividades. (CES1986)

ser articulados<sup>11</sup> con otras asignaturas de las ciencias sociales, como son historia y geografía. Brinda también una serie de orientaciones para la evaluación<sup>12</sup> y orientaciones para la planificación<sup>13</sup>.

El programa de Educación Social y Cívica del año 2006 cuenta con una *fundamentación general* que no se observa en las asignaturas de los planes anteriores.

Por su parte, el Programa de 1996, que cambia su nombre a Formación ciudadana, es el que se encuentra menos detallado, sigue la lógica de unidades temáticas y contenidos dentro de las mismas, pero sin los elementos que se han nombrado en los dos anteriores.

**Cuadro resumen, aspectos generales de estructura según programa de estudio.**

	<b>Programa Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Programa Formación ciudadana 1996</b>	<b>Programa Educación Social y Cívica 2006</b>
Año en el que se encuentra la asignatura	3er. año ciclo básico	3er año ciclo básico	3er año ciclo básico
Horas semanales	3 horas (+30 min coordinación)	2 horas	3 horas
Objetivo general del Programa (fundamentación general)	No	No	Sí
Objetivos de logro para cada unidad	Sí	No	Sí
Sugerencias de contenidos variables	Sí	No	No

<sup>11</sup> Coordinación: 1) Terminología; 2) Temática; 3) en lo posible metodológica (CES1986)

<sup>12</sup> Se realizará a través de: a) Trabajos escritos (preferentemente cuestionarios) b) Trabajos grupales c) Orales d) Complementariamente podrán utilizarse juegos didácticos. (CES1986)

<sup>13</sup> La labor de planificación comprenderá: A) La planificación anual en la que se distribuirá el tiempo entre las distintas Unidades y temas del Programa, teniendo en cuenta al hacerlo su importancia y dificultades. Ella incluirá un Cronograma (el Programa Incluye una asignación horaria estimativa para cada una de las Unidades, a la que habrá de añadirse el tiempo a destinar a las evaluaciones). Esta planificación anual servirá de guía para la posterior planificación y ejecución de cada una de las Unidades. B) La planificación a nivel de cada una de las Unidades en la que el profesor comenzará por seleccionar y jerarquizar los contenidos más significación atendiendo cada lugar, cada momento y de acuerdo a las características de cada grupo, previo diagnóstico que se efectuará al comienzo de los cursos. Habrá de seleccionar además los procedimientos didácticos, el material y las actividades a realizar para alcanzar los objetivos propuestos. Al realizar esta labor se habrá de contemplar: (i) los contextos socio-culturales, los caracteres propios de los alumnos con los que se habrá de trabajar, sus necesidades, experiencias e intereses (que habrán surgido del diagnóstico inicial), así como los del Centro educativo. (ii) Las posibilidades de coordinación con las otras asignaturas. (iii) La contextualización de los enfoques, atendiendo a la realidad de cada lugar, procurando profundizar la intercomunicación entre el medio y el aula.- las habilidades y conocimientos ya integrados y los que se pretende incorporar, de modo de habilitar al alumno tanto para adquirir conocimientos como para ser capaz de aplicarlos en distintos campos. (CES, 1986).

Sugerencias de articulación con otras asignaturas (historia y geografía)	Sí	No	No
Orientaciones didácticas-metodológicas	Sí	No	Sí
Criterios para la evaluación	Sí	No	No
Orientaciones para la planificación	Sí	No	No
Ofrece bibliografía de referencia para el estudiante	Sí	No	Sí
Ofrece bibliografía de referencia para el docente	Sí	No	Sí

Como se observa en el siguiente cuadro, la cantidad de unidades temáticas se van reduciendo conforme pasa el tiempo.

**Cuadro resumen, total de unidades temáticas según programa de estudio.**

Unidad	Programa Educación Social y Cívica 1986	Programa Formación ciudadana 1996	Programa Educación Social y Cívica, ref. 2006
I	Introducción	Los jóvenes y la realidad social en la que viven	La convivencia social
II	El estado	Los problemas y los conflictos	Organización política nacional
III	Fines y cometidos del estado	El actuar democrático	Participación democrática
IV	El gobierno	Conociendo mis derechos	Los Derechos Humanos
V	Los Derechos Humanos	El ciudadano en acción	X
VI	El derecho y el orden jurídico	Los grupos y el gobierno	X
VII	La comunidad Internacional	X	X

Si bien la descripción nominal y ordenada de las unidades temáticas no nos dice mucho acerca del conjunto de los contenidos, de su posible re-ordenamiento y mucho menos aún de sus sentidos, es pertinente realizar algunas puntualizaciones.

Mirando rápidamente la enunciación de las unidades se puede apreciar que, en términos generales, los tres programas trazan un recorrido similar en torno a una forma lógica dada por la proximidad. Es decir, comienzan planteando temas de mayor cercanía a los estudiantes para luego dar paso a formas más amplias de pertenencia social y política. Si bien este movimiento de lo más cotidiano a lo más abstracto se da en los tres programas, se visualiza una mayor correspondencia entre la primera y última

asignatura, presentando el programa de Formación Ciudadana de 1996, ciertas singularidades tanto en la enunciación de nuevos temas como en el lenguaje en el que estos son formulados.

Siguiendo esta lógica, puede observarse que los tres programas atraviesan, con mayor o menor detalle, cuatro o cinco grandes núcleos temáticos. En primer lugar, refieren a nociones que ponen en juego la idea de la convivencia. La asignatura del primer período no lo explicita en el título pero como se verá más adelante, sí dedica un conjunto de conocimientos a esta temática. En segundo término, aparece el estudio del Estado, que como se aprecia es predominante en la asignatura del año 1986 y casi ausente en el caso de 1996. En tercer lugar, las tres asignaturas dedican diferentes unidades temáticas al conocimiento del gobierno, la democracia y la participación. Como último nodo se abordan los derechos humanos.

Más allá de que enumerando la cantidad de unidades temáticas, la forma en que se ordenan y cómo son nominalizadas no es posible describir ningún asunto en relación a los contenidos y las conceptualizaciones en las que estos se sustentan, es importante presentar dos ideas que se pueden empezar a visualizar: las tres asignaturas mantienen más aspectos comunes que aquellos en los que difieren y, en segundo lugar, esta continuidad es más notoria entre el primer y tercer período de cambios programáticos.

#### **4.2 Los ámbitos de análisis**

Como se planteó en el apartado metodológico, para una primera fase de análisis se toman los siete ámbitos o dimensiones surgidas de los trabajos de Cristian Cox, siendo: Principios-valores; Ciudadanos y participación democrática, Instituciones y procesos políticos; Referente de la Identidad; Convivencia; Contexto macro e Historia y memoria política reciente.

Tomando los programas de las asignaturas de Educación Social y Cívica de 1986, Formación ciudadana de 1996 y Educación social y Cívica del año 2006, se procedió a una primera lectura de las unidades temáticas con la finalidad de identificar el grado de relación entre los contenidos programáticos y los ámbitos propuestos por Cox. Esta primera fase de ordenamiento general, implicó establecer “correspondencias uno a uno”, entre cada contenido de cada programa de estudio y cada una de las categorías que componen a cada una de las siete dimensiones.

Una vez realizado este trabajo se observó que:

1. De las siete dimensiones propuestas por Cox, en el caso de Uruguay se identificó la existencia de contenidos para cuatro de ellas: Convivencia, normas y conflictos; Instituciones y procesos políticos; Ciudadanos y participación democrática y Principios y valores cívicos.
2. No se encontró contenido en ninguno de los tres programas referente a las dimensiones de: Referente identitario, Contexto macro e Historia y memoria política reciente.

En el siguiente cuadro se muestran las unidades temáticas que poseen contenidos en relación a las categorías que componen cada uno de los cuatro ámbitos mencionados.

***Ordenamiento de las unidades temáticas por dimensiones, según programa.***

	<b>Programa Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Programa Formación ciudadana 1996</b>	<b>Programa Educación Social y Cívica, ref. 2006</b>
<b>Convivencia, Normas y conflictos. (Ámbito 1)</b>	Unidad I. Introducción	Unidad I. Los jóvenes y la realidad en la que viven	Unidad I. La convivencia social
	Unidad VI. El Derecho y el orden jurídico	Unidad II. Los problemas y los conflictos	
<b>Instituciones y procesos políticos (Ámbito 2)</b>	Unidad II. El estado	Unidad I. Los jóvenes y la realidad en la que viven	Unidad II Organización política
	Unidad III. Fines y cometidos del Estado	Unidad III. El actuar democrático	
	IV. El Gobierno	Unidad VI. Los grupos y el gobierno	
	VII. La comunidad Internacional		
<b>Ciudadanos y participación democrática (Ámbito 3)</b>	Unidad IV. El gobierno	Unidad IV. El gobierno	Unidad III. Participación ciudadana
		Unidad III. El actuar democrático	
<b>Principios y valores cívicos (Ámbito 4)</b>	Unidad V. Los Derechos Humanos	Unidad IV. Conociendo mis Derechos	Unidad IV Los Derechos Humanos

<b>Referente de la identitario (Ámbito 5)</b>	No hay contenidos	No hay contenidos	No hay contenidos
<b>Contexto macro (Ámbito 6)</b>	No hay contenidos	No hay contenidos	No hay contenidos
<b>Historia y memoria política reciente (Ámbito 7)</b>	No hay contenidos	No hay contenidos	No hay contenidos

En lo que sigue, se presenta el análisis de cada uno de los ámbitos para los que se halló información, retomándose hacia al final del trabajo una mirada que nos permitirá arriesgar ideas acerca de la ausencia de contenidos en los últimos tres ámbitos.

Como último apunte, y como fue mencionado en el apartado metodológico, la orientación está dada por los programas de estudio de cada asignatura: los manuales de texto de cada período aportan, amplían y profundizan la información que los anteriores prescriben.

En este sentido, el análisis de las dimensiones que se presenta a continuación sigue la siguiente lógica:

- 1) Se describen los contenidos de los tres programas de estudio que refieren a la dimensión tratada.
- 2) Se describen los contenidos de los manuales de texto que acompañan a estos programas, observando en qué elementos profundizan al texto curricular y el grado en que se apegan o no a estos.
- 3) Se intentan desentrañar los conceptos centrales que surgen del conjunto de todos los materiales (programas de estudio y manuales).
- 4) Luego son analizados con el fin de detectar continuidades y rupturas así como de dar cuenta de cuáles son las concepciones y fundamentos en que se sustentan. Esto último permite abordar la pregunta por los sentidos de lo que se prescribe.

#### 4.2.1 La convivencia al servicio del ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes. (Ámbito I)

En relación a las cuatro categorías que conforman esta dimensión según la matriz de análisis elegida, a saber: a) ilegitimidad del uso de la fuerza y condiciones del uso legítimo de la fuerza del Estado; b) valor, objetivo y características de la convivencia; c) resolución pacífica y negociación de conflictos; d) competencias de la convivencia, se observa que en los tres programas curriculares no hay contenidos en referencia a la primera ni a la última categoría, por lo que solo se analizará lo referido a las categorías b) y c).

Estos tópicos serán trabajados en torno a tres ejes centrales, en función de cómo se plantean en los textos curriculares uruguayos: 1) las ideas en torno a convivir con otros en sociedad; 2) las formas en que esto se vuelve posible, es decir, las regulaciones, que son necesarias para vincularse en un marco común y; 3) la existencia de conflictos y las formas posibles de resolverlos.

En el siguiente cuadro se sintetizan los ejes en que se estructura el análisis de esta dimensión, a qué categorías de la dimensión corresponden y cuáles son las unidades temáticas en que se tratan estos aspectos según los tres programas de asignaturas objeto de estudio.

4.2.1 Ámbito I: Convivencia				
Categorías ámbito I (Cox)	Ejes centrales	Unidades temáticas		
		Programa 1986	Programa 1996	Programa 2006
Valor, objetivo y características de la convivencia	4.2.1.1 <i>Vivir con otros</i>	Unidad I. Introducción	Unidad I. Los jóvenes y la realidad en la que viven	Unidad I. La convivencia social
	4.2.1.2 <i>Las formas de regulación de la convivencia</i>	Unidad VI. El Derecho y el orden jurídico.		
Resolución pacífica y negociación de conflictos	4.2.1.3 <i>Los conflictos y su resolución</i>	X	Unidad II. Los problemas y los conflictos	

#### 4.2.1.1 Vivir con otros, algunos conceptos claves para entender lo social.

La primera unidad temática, con la que se inician los tres programas de estudio, refiere, de modo genérico, a conceptos relativos a la idea de que los sujetos forman parte de una sociedad y en este contexto interactúan con otras personas, de forma conjunta hacen referencia a las regulaciones que se hacen necesarias para vivir con otros.

En este sentido, el objetivo general de la primera unidad temática en el programa del año 1986- que se presenta bajo el nombre de *Introducción*- explicita que lo que se desea es: “Poner en contacto a los alumnos con la temática del curso, llevándolo a descubrir que está interactuando, cotidianamente, con los demás y que esa interacción está pautada por normas y por valores” (CES, 1986).

En el caso del año 1996, la primera unidad se denomina *Los jóvenes y la realidad en la que viven*. Si bien no presenta un objetivo general, los primeros contenidos que figuran refieren al aprendizaje de “la socialización como proceso de adaptación a las normas y las estructuras sociales y a continuación al “análisis de la cultura en dicho proceso” (CES, 1996).

El Programa de la asignatura del año 2006, menciona: “Con los contenidos de esta unidad se pretende introducir a los/las alumnos/as en los elementos básicos de la convivencia social. El conflicto como inherente a la sociedad humana, y sus posibles formas de solución a partir de la reflexión y adoptando una posición crítica”. En este caso, la unidad se denomina *Convivencia social* (CES, 2006).

A partir de estas ideas guía que proponen los tres programas, los conceptos centrales que se esbozan son: **interacción, socialización y convivencia social** respectivamente, denominaciones que asimismo aluden al lugar que se le otorga al estudio de las normas. Al observar estos objetivos programáticos, se puede ver rápidamente que estudiar la interacción social- primer programa- es necesario para reparar en el conjunto de normas que vuelven posibles estos procesos. En el segundo caso también se enuncia la importancia de la regulación pero se introducen las operaciones necesarias desde el ámbito cultural y se hace referencia a las “estructuras sociales”.

En el último programa, la convivencia parece ser un objeto de estudio en sí misma no refiriendo a las formas que regulan la vida en sociedad.

Si bien en los objetivos generales se plantean miradas conceptuales distintas, al observar, como se muestra en el siguiente cuadro, la serie de contenidos que se plantean en cada una de estas unidades temáticas no se reflejan estas diferencias.

**Contenidos por unidad temática para cada período**

	Programa Educación Social y Cívica 1986	Programa Formación ciudadana 1996	Programa Educación Social y Cívica 2006
	<i>Unidad I. Introducción</i>	<i>Unidad I. los jóvenes y la realidad en la que viven</i>	<i>Unidad I. La convivencia social</i>
<b>Contenido 1</b>	Reconocer los grupos e instituciones de los que forma parte (familia, amigos, compañeros de juego, compañeros de clase, vecinos, etc.)	La socialización como proceso de adaptación a las normas y estructuras sociales.	Las necesidades humanas como fundamento de la vida social (biológica, social, económica y cultural).
<b>Contenido 2</b>	Analizar y caracterizar dichos grupos y en especial la familia en cuanto primarios, pequeños, informales, etc.	Incidencia de la cultura en dicho proceso.	Concepto de interacción y control social.
<b>Contenido 3</b>		Los agregados humanos: el grupo como forma de organización social: familia, amigos, liceo, Estado.	

Resulta especialmente paradójico el abordaje que presenta el programa de Educación Social y Cívica de 2006, ya que seguidamente a la formulación del objetivo que tiene por prioridad el estudio de la convivencia, se mencionan como contenidos “Las necesidades humanas como fundamento de la vida social (biológicas, sociales, económicas y culturales) y el concepto de “Interacción y control social” que se asemejan más a los objetivos que orientan el programa del año 1986. Con esto queremos señalar que esta inconsistencia entre los objetivos del programa de estudio y el desglose de sus primeros contenidos comienza a perfilar una forma concreta de entender la convivencia que se irá viendo a lo largo de este eje analítico.

Continuando con los contenidos señalados, los programas de las dos primeras asignaturas hacen referencias a los llamados *grupos sociales de pertenencia*, el del año 2006 no presenta referencias sobre esto. El texto de la primera asignatura detalla un poco más los grupos de pertenencia inmediatos de los individuos, plantea el reconocimiento de las instituciones de las que los estudiantes forman parte como son la familia, los amigos, compañeros de clase, vecinos, etc. así como el análisis de las características de dichos grupos en relación a su carácter de primarios, pequeños e

informales. El texto de 1996, nominaliza el estudio “de los agregados humanos: el grupo como forma de organización social: familia, amigos, liceo, Estado”. Su enunciación es más genérica y amplia, llegando a la consideración del Estado como grupo humano.

En relación a los libros de texto del primer período, se observa que en los cuatro casos los contenidos que se describen se alinean casi exactamente con los contenidos a enseñar que señala el programa, lo que también implica una gran similitud entre todos ellos, introduciendo matices que no son relevantes de detallar.

Estos manuales trabajan la distinción entre el “**hombre como ser individual**” caracterizado como racional, libre, responsable y único -en su sentido de ser singular- y el “**hombre como ser social**”, bajo el entendido de que su naturaleza es social porque para satisfacer sus necesidades biológicas debe vivir con otros:

Los **grupos sociales** son trabajados bajo dos ideas centrales: a) los grupos son tales porque tienen objetivos, fines o intereses comunes y b) se rigen por reglas. En consonancia con el programa, también trabajan las formas en que se clasifican estos grupos en función de su tamaño (grande y pequeños), del tipo de relación que hay entre sus miembros (primarios y secundarios), los tipos de organización (formales e informales) y la forma en que se admiten sus miembros (inclusivos, exclusivos).

El manual de la asignatura Formación Ciudadana de 1996, también es fiel al programa. Proporciona una definición de proceso de **socialización** que resalta la formación individual de los sujetos, desde una visión psico-social donde se destacan un conjunto de habilidades:

“La socialización dura toda la vida, pero es más fuerte durante la niñez y la adolescencia porque se aprenden diferentes habilidades físicas, cognitivas y psicológicas que conforman la personalidad individual, pero que contienen innumerables características (culturales y de expresividad emocional) similares a los demás miembros de su comunidad social”. (Bottero y Goncalvez, 2003:21)

El efecto de socialidad, es decir, lo “propiamente social”, está dado por el encuadre cultural en el que este proceso formativo sucede. En este sentido, como se menciona en el programa, la importancia de trabajar la noción de **cultura** se vuelve central, entendida como:

“toda creación del hombre, resultado de la invención social transmitida y conservada a través de la comunicación y el lenguaje. Es todo aquello que ha sido aprendido o producido a partir de las relaciones sociales, es decir, son las cosas materiales, las ideas

y las creencias de una sociedad que se heredan pero que también se transforman y que se reconstituyen a través de las diferentes generaciones. (Bottero y Goncalvez, 2003:22)

Al igual que el programa, se trabajan las nociones de **agentes** y **ámbitos de socialización**; los primeros, implican aquellos otros con los que a partir de las interacciones se va aprendiendo a vivir en sociedad. Los lugares concretos que se mencionan como agentes de este proceso son: la familia, la escuela, la relación entre pares, los vecinos y los medios de comunicación. Es de mencionar que se profundiza sobre algunos cambios de estos ámbitos de socialización, en este sentido, se problematiza sobre los arreglos familiares aludiendo a un proceso de “democratización” a partir de los cambios en los roles tradicionales, historizando los factores sociales y económicos que han intervenido. Al citar a la escuela como ámbito de socialización, se hace referencia a que: “los problemas y conflictos de la convivencia son resueltos en la escuela y que la forma en que se resuelven son una fuente de aprendizaje para la convivencia social”. También se alude a las funciones de la escuela, se trabaja sobre la idea de obligatoriedad y el papel central que cumple en proveer herramientas para que los sujetos puedan comprender y analizar la realidad social en la que viven como ciudadanos que la conforma.

Los dos textos oficiales que acompañan la asignatura Educación Social y Cívica del año 2006 presentan grandes diferencias entre sí, tanto en los tópicos incluidos como en la perspectiva conceptual y epistemológica desde donde los diferentes contenidos son planteados. Como se verá a continuación -y a lo largo del análisis- mientras que el manual de texto 1 se ciñe casi estrictamente al programa, el texto 2 trabaja las nociones centrales del curso incorporando nuevos contenidos y miradas.

Siguiendo al programa, el manual 1 retoma la idea citada en los años 80 acerca del **hombre como ser social** y con ello que posee un conjunto de necesidades -de subsistencia, protección, afecto, entendimiento y participación, recreación y creatividad. Desde este punto de partida, se explicita que “(...) la vida en una colectividad entre personas con distintas características ideas e intereses se hace difícil cuando es necesario buscar la manera en que todos puedan ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes correlativos”. (Bottero et al, 2014: 8)

En este sentido, se desprende la noción de que lo importante (o el fin) de la convivencia se relaciona directamente con el **ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes**. Al igual que se ha observado en los materiales que dan cuenta de la perspectiva de la asignatura del primer período, “lo social” es tratable al servicio de los contenidos que

dan cuenta de una visión normativa. En esta línea, dentro de los ejemplos que se brindan a los estudiantes para trabajar la definición de convivencia, se mencionan las normas de tránsito como juego social en el que se trazan relaciones sociales:

(..) Las normas que regulan el tránsito y la seguridad vial en el territorio nacional explicitan valores como la vida y la seguridad personal. La ley por lo tanto debe proteger y hacer respetar estos valores. Conocer la regulación del tránsito, respetarla y ponerla en práctica tomando en cuenta la responsabilidad que todos tenemos, favorecerá la convivencia y la interacción social teniendo como meta el autocuidado y el de los demás (Bottero et al, 2014: 9).

Por otra parte, el manual 2 plantea una visión que resalta el papel de la **responsabilidad solidaria** de cara a la convivencia. Citando a Edgar Morín, se entiende que la convivencia supone una relación con los otros y con el medio. Concretamente se plantea que esta relación,

“(…) supone desarrollar una conciencia ecológica es decir “la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente” y una conciencia cívica terrenal, es decir “la responsabilidad y solidaridad con los hijos de la Tierra (...) la responsabilidad va más allá de la obligación es una acción guiada por la conciencia y hasta puede ser una acción que cuestiona las obligaciones impuestas por el Estado. (...) este tipo de responsabilidad está en la base del comportamiento solidario y se vuelve muy significativo en tiempos difíciles. La responsabilidad ciudadana es solidaria pues se aplica a los asuntos que afectan a la comunidad, no es la responsabilidad individual referida a los asuntos privados” (Garrido et al 2010: 12)

En esta línea, se plantea la idea de las dificultades que implican el encuentro con los otros:

“cuando nos encontramos con otros que ven la realidad como nosotros nos sentimos cómodos y en casa pero la sociedad en que vivimos es plural, diversa, desigual y fragmentada. Es el encuentro con otros que no son como “nosotros” lo que nos coloca frente a la idea que convivir también es una experiencia difícil y muchas veces dolorosa”. (Garrido et al 2010: 12)

Ambos textos trabajan sobre la noción de **cultura**: el manual 1 refiere a la idea de que la cultura es toda creación humana que surge como resultado de la interacción social y es transmitida a través de la comunicación y el lenguaje; el manual 2 pone el énfasis en un sistema de valores compartidos. Citando a Giddens, definen que “(...) cultura se refiere a los valores que comparte nos los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y los bienes materiales que producen. Los valores son ideas abstractas mientras

que las normas son definiciones o reglas que las personas deben cumplir” (Garrido et al 2010: 15).

Suman a lo anterior aportes de García Canclini, bajo la idea de que la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida social. Para trabajar estas nociones, se propone como ejemplo preguntarse por el lenguaje plancha<sup>14</sup> “¿de dónde viene, quién lo produjo, como circuló, quiénes lo consumen?”. La idea de grupos culturales de jóvenes también se hace presente a través de las nociones de choque cultural, creación de contenidos culturales que son creados para generar identidad y para diferenciarse de otros, en consonancia con el planteo de Maffesoli. Este manual, plantea el debate entre etnocentrismo y relativismo cultural, con el fin de introducir la idea de que ver y analizar el mundo de acuerdo a los esquemas de la cultura propia puede repercutir en la convivencia. A partir de trabajar las nociones de cultura, se define **la socialización** como un proceso mediante el que los individuos pertenecientes a una sociedad interiorizan y resignifican un repertorio de normas valores y formas de percibir la realidad.

Ambos manuales de texto trabajan la idea de **interacción social**: el primero habla de que la sociedad emplea un conjunto de mecanismos para el cumplimiento de las normas que reciben el nombre de **control social**, las que varían según el tiempo, el lugar y la cultura. En el segundo material, el acento está puesto en la idea de que las interacciones sociales son la base de la convivencia y, tomando a Berger y Luckmann, se trabaja la idea de la **construcción social de la realidad**, para enfatizar como a través de la interacción social, las personas definimos e incidimos sobre las realidades en que nos encontramos.

---

<sup>14</sup> Creación cultural que se originó dentro de las cárceles. El término “plancha” se origina en las fotos que figuran en los prontuarios policiales.

**Síntesis de conceptos centrales en relación a la “socialidad” para cada período.**

	<b>Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad entre programa de estudio y libros de texto.	Sí (total de 4 manuales)	Sí (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	No (Manual 2)
Objetivos del programa de estudio	“Poner en contacto a los alumnos con la temática del curso, llevándolo a descubrir que está interactuando, cotidianamente, con los demás y que esa interacción está pautada por normas y por valores	X	Se pretende introducir a los/las alumnos/as en los elementos básicos de la convivencia social. El conflicto como inherente a la sociedad humana, y sus posibles formas de solución a partir de la reflexión y adoptando una posición crítica”.	
Conceptos centrales (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)	Hombre ser individual Hombre ser social Necesidades biológicas	Socialización	Hombre social Necesidades biológicas, sociales, económicas y culturales	Socialización
	Grupos sociales Clasificación y tipos	Cultura	Cultura	Cultura
	X	Agentes y ámbitos de socialización	Interacción – atada a la idea de control social, (cumplimiento de normas)	Interacción – énfasis en construcción social de la realidad.
Perspectiva	Jurídica: importancia de que todos los individuos en sociedad puedan ejercer sus derechos y cumplir sus deberes	Sociológica: importancia de comprender los “mecanismos” por lo que es posible vivir con otros.	Jurídica: importancia de que todos los individuos en sociedad puedan ejercer sus derechos y cumplir sus deberes	Sociológica: importancia de comprender los “mecanismos” por lo que es posible vivir con otros.

#### 4.2.1.2 Las normas como dispositivo clave para la vida en sociedad.

Los contenidos anteriores dan paso a las formas en que se regulan los grupos y la vida social, apareciendo la norma/ las normas como concepto central.

En el caso de la unidad introductoria del programa de Educación Social y Cívica del año 86, se hace referencia de forma genérica a la enseñanza de “valores y normas que regulan la vida de los grupos sociales” sin mayor detalle. Sin embargo, como se verá seguidamente, la asignatura cuenta con una unidad temática dedicada al estudio de las normas denominada el Derecho y el Orden Jurídico (Unidad VI).

En el programa siguiente, se menciona también el estudio de las pautas y normas que hacen posible la convivencia social y se avanza en el detalle del estudio de las normas: el estudio de su “concepto y los diferentes tipos de normas” y se agregan las “consecuencias de su incumplimiento”.

El texto curricular del año 2006, profundiza más sobre el estudio de las normas de convivencia mencionando: los tipos existentes como “normas morales, religiosas y la diferenciación entre sus usos “sociales y jurídicos”.

#### **Contenidos por unidad temática para cada período**

	<b>Programa Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Programa Formación ciudadana 1996</b>	<b>Programa Educación Social y Cívica 2006</b>
	<i>Unidad I. Introducción</i>	<i>Unidad I. los jóvenes y la realidad en la que viven</i>	<i>Unidad I. La convivencia social</i>
<b>Contenido 3</b>	Analizar las pautas por las que se rigen dichos grupos, sus valores y sus normas.		Normas de convivencia: morales, religiosas, usos sociales, jurídicos; semejanzas y diferencias
<b>Contenido 4</b>		Pautas o reglas de comportamiento que hacen posible la convivencia social	Obligatoriedad y jerarquización de las normas jurídicas.
<b>Contenido 5</b>		Normas: concepto y diferentes tipos.	
<b>Contenido 6</b>		Consecuencias de su incumplimiento según el carácter de la misma.	

Aún más, como se observa en el cuadro, el programa actual propone como contenido a ser enseñado “la obligatoriedad y jerarquización de las normas jurídicas”. Estos contenidos son los mismos que aparecen en la unidad VI del programa curricular del

primer período, bajo el nombre del Derecho y el orden jurídico. El objetivo de esta unidad situada en el texto del 86 es que los estudiantes: “comprendan a partir de lo estudiado en las unidades anteriores: qué es el Derecho y cuáles son sus finalidades; que semejanzas y que diferencias existen entre las normas jurídicas y las demás normas de conducta; cuales son los distintos tipos de normas que integran el orden jurídico uruguayo y las características de cada una de ellas y la necesidad de que entre todas ellas haya coherencia, cómo ésta se logra”. (CES, 1986).

Los contenidos de esta unidad se sintetizan en el siguiente cuadro:

<b>Programa Educación Social y Cívica 1986 Unidad VI. El Derecho y el orden jurídico.</b>	
<b>Contenido 1</b>	a) Las normas de conducta  - Las normas jurídicas: sus características semejanzas y diferencias con las demás normas de conducta.- - El Derecho: concepto y finalidad
<b>Contenido 2</b>	b) Los distintos tipos de normas en nuestro país:  - Resoluciones administrativas, sentencias y contratos. - Reglamentos: decretos del Poder Ejecutivo, circulares (del CODICEN, de Secundaria, etc.), acordadas (de la S. C de Justicia) etc. - Leyes (codificadas y no codificadas) y Decretos de las Juntas Departamentales.- Constitución: parte dogmática y orgánica
<b>Contenido 3</b>	c) Distintos tipos de constituciones
<b>Contenido 4</b>	d) Caracterización de nuestras Constituciones aplicando las clasificaciones anteriores
<b>Contenido 5</b>	e) El Orden Jurídico: concepto y principios que lo rigen.

Al retomar estos contenidos y ubicarlos en la unidad Convivencia social, el actual texto curricular refuerza la visión jurídica que prevé las normas legales como los mecanismos más importantes para dar cuenta de la regulación de la vida social.

La idea ya señalada de los grupos sociales da pie, en los cuatro libros de texto que acompañan el primer programa, al tratamiento de la pregunta ¿cómo es posible la existencia de los grupos sociales? o, lo que es lo mismo, ¿cómo es posible vivir en sociedad? Con distinto nivel de profundidad, los cuatro manuales introducen algunas nociones básicas en relación a la **definición de normas** que, en forma genérica, son referenciadas como “reglas de comportamiento que los miembros de un grupo deben seguir.”

Lo más relevante de este conjunto de textos es lo explícito que resultan en relación a la idea de que los asuntos trabajados son importantes para introducir el estudio de las normas, y específicamente de las normas jurídicas y del Derecho,

“(…) estas reglas que rigen las conductas de los hombres en sociedad, que le indican cómo debe actuar frente a sus semejantes, constituyen un conjunto de normas entre las cuales encontramos las del Derecho (normas jurídicas), las morales, las religiosas, los usos sociales. Nosotros vamos a estudiar solo las jurídicas pero resulta difícil establecer una clara separación entre todas ellas. (…) podemos concluir entonces que hombre, sociedad y Derecho están siempre unidos. El hombre siempre vive en sociedad y esta no puede existir sin Derecho. Desde las épocas primitivas existió un conjunto de reglas que los hombres representaban y eso es el Derecho. Sin ellas no hubiera sido posible la vida en sociedad”. (Véscovi, 1993:10)

En esta línea, los textos trabajan: ¿qué son las normas?, **tipos de normas** y definición de cada una de ellas, normas morales, religiosas y jurídicas y diferencias entre ellas. Abordan también el **concepto de Derecho** como “sistema de normas bilaterales que regulan el comportamiento de los individuos en sociedad que asegura la convivencia derechos para cada quien en función de los derechos de los demás. Tiende a realizar un ideal de justicia y buscar el orden y la paz”. En esta búsqueda de orden social, las normas cuentan con la posibilidad de que se hagan respetar mediante la **coacción**.

Los cuatro manuales explicitan la diferencia entre **Derecho positivo y Derecho natural** y dan paso luego a la descripción de los distintos **tipos de normas** que existen en nuestro país. Proporcionan una definición de **orden jurídico**, entendido como distintos tipos de normas jurídicas y su jerarquización. Dedicar contenidos al estudio de: 1) la constitución (concepto, la constitución uruguaya y su proceso de elaboración); 2) la ley (concepto, proceso de formación de la ley en Uruguay); 3) obligatoriedad de la ley; 4) Códigos, esquema de jerarquía de las normas jurídicas, actos administrativos generales y particulares sentencias y contratos; y 5) principios del derecho: jerarquía, derogación, competencia.

En comparación con esta dedicación al estudio de las normas, el manual de texto de Formación Ciudadana (1996) trabaja solamente sobre los tipos de normas (descriptivas y prescriptivas) y define las normas: convencionales o de costumbre, morales y jurídicas o legales.

Por su parte, los dos textos de 2006 continúan las líneas antes descritas en relación a la incorporación y profundización de los contenidos jurídicos en esta primera unidad

temática. Trabajan sobre los tipos de normas, sus definiciones, características, introducen el estudio del Orden jurídico y de la organización en nuestro país detallando sus principios y cada una de las leyes que lo componen.

El manual 1 retoma las líneas del primer programa post dictadura. En la misma secuencia argumentativa hace referencia a que, de acuerdo a la definición de interacción social planteada, norma es ordenación del comportamiento humano y conlleva una **sanción** al no ser cumplida. Menciona las normas de la convivencia social, haciendo referencia a las normas religiosas y morales (autónomas, unilaterales, incoercibles e interiores), sociales (unilaterales e incoercibles, heterónomas y exteriores) y las normas jurídicas (coercibles, bilaterales y generales, también son exteriores y heterónomas imperativas u obligatorias). Detalla igualmente la **jerarquía de las normas jurídicas**, en los cuatro niveles y define con detalle cada una de las normas: la Constitución, tratados internacionales, ley, códigos, decretos de juntas departamentales, reglamentos, ordenanzas, normas individualizadas y contrato.

El segundo manual, también en consonancia con el programa de la asignatura, hace mención a todos estos aspectos. Define las normas como,

“ideas compartidas sobre cómo las personas deben comportarse. Ellas mantienen pautas para cada actividad: cómo y dónde dar a luz, cómo manejar la muerte, hacer el amor y hacer la guerra y dónde hacer un chiste (Gelles, 1994). Las normas son reglas sobre lo que las personas debemos o no debemos hacer, pensar o sentir en cada situación en la que nos encontramos, establecen pues lo que se supone debemos hacer. Podemos decir que constituyen el mundo del deber ser, diferente al mundo del ser que da cuenta de lo que efectivamente hacemos, en este mundo nuestra conducta podrá o no seguir la norma. (Garrido et al 2010: 25)

De igual forma trabaja sobre las sanciones, en el entendido de que una regla para poder ser norma debe conllevar una sanción, diferenciando las **sanciones negativas** (los castigos) de las **sanciones positivas** (las recompensas).

Agrega a los contenidos tratados en el programa de estudio, una **contextualización espacio-temporal** así como la **relevancia cultural y social de las normas**. En este sentido profundiza en el debate acerca del **relativismo y el universalismo moral** cuando se trabajan las normas morales, y se muestra una posición por la importancia de los preceptos morales universales, en tanto se definen como bienes comunes de la humanidad que no son negociables.

Al mencionar las normas jurídicas se especifica que, a diferencia de las otras, estas surgen del Estado a través de procesos de elaboración establecidos. El hecho de que se explicita que las normas jurídicas son producidas por o desde el Estado, no es un detalle menor si se considera que en el conjunto de los materiales anteriores no existe esta precisión.

Luego, dedica parte a responder la pregunta de cómo nos vinculamos con las pautas de convivencia, introduciendo al igual que los materiales anteriores el concepto de control social. La forma más relevante de control social implica que los individuos interioricen normas de la cultura a través de la socialización. Se establece la aclaración entre normas informales y formales definiendo con ejemplos cada una de ellas y se introduce la existencia de nuevas formas de **control social a través de los medios de comunicación**, que imponen modelos a seguir así como los dispositivos tecnológicos que implican una localización de los individuos en tiempo real.

**Síntesis de conceptos centrales en relación a las normas para cada período.**

	<b>Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad con el programa	Sí (total de 4 manuales)	Sí (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	Sí (Manual 2)
Objetivos del programa	“qué es el Derecho y cuáles son sus finalidades; que semejanzas y que diferencias existen entre las normas jurídicas y las demás normas de conducta; cuales son los distintos tipos de normas que integran el orden jurídico uruguayo y las características de cada una de ellas y la necesidad de que entre todas ellas haya coherencia, cómo ésta se logra”.	X	Se pretende introducir a los/las alumnos/as en los elementos básicos de la convivencia social. El conflicto como inherente a la sociedad humana, y sus posibles formas de solución a partir de la reflexión y adoptando una posición crítica”.	
Conceptos centrales (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)	Definición de Normas	Definición de Normas	Definición de Normas	Definición de Normas
	Tipos de normas	Tipos de normas	Tipos de normas	Tipos de normas
	Sanciones/coacción-coercibilidad	Sanciones/coacción-coercibilidad	Sanciones/coacción-coercibilidad	Sanciones negativas y positivas
	Concepto de Derecho derecho positivo y derecho natural.	X	X	X

	Orden jurídico y sus principios	X	Orden jurídico y sus principios	Orden jurídico y sus principios
	Estudio del Orden jurídico uruguayo.	X	Estudio del Orden jurídico uruguayo.	Estudio del Orden jurídico uruguayo.
	Estudio de las constituciones.	X	X	X
Perspectiva	Preeminencia del estudio de las normas jurídicas.	Preeminencia del estudio de las normas jurídicas.	Preeminencia del estudio de las normas jurídicas.	Preeminencia del estudio de las normas jurídicas  Introduce visiones que contextualizan (espacial - temporal) y que problematizan la relevancia social y cultural de las normas.

#### 4.2.1.3 Los mecanismos jurídicos como forma de resolución de conflictos.

Para completar el estudio de este primer ámbito, se describen los contenidos referidos a los conflictos y su resolución. El texto curricular de la primera asignatura no trabaja estos tópicos, son introducidos en el programa de 1996 bajo otra unidad denominada *los Problemas y los conflictos*. La reformulación del programa vigente retoma de forma casi exacta los contenidos introducidos por éste, aunque los incluye dentro de esta primera unidad temática, como parte Convivencia social.

Específicamente en el 96 se mencionan dos contenidos: Establecer las diferencias entre ambos conceptos (problemas y conflictos) y por otra parte “La violencia y sus consecuencias”. En el programa actual estos contenidos se expresan como “Formas de interacción social con énfasis en el conflicto (la violencia y sus consecuencias)” (CES, 1996).

#### **Contenidos por unidad temática para cada período**

	Programa Formación ciudadana 1996	Programa Educación Social y Cívica, ref. 2006	
	<i>Unidad II. Los problemas y los conflictos</i>	<i>Unidad I. La convivencia social</i>	
<b>Contenido 1</b>	Establecer las diferencias entre ambos conceptos (problemas y conflictos)	<b>Contenido 5</b>	Formas de interacción social con énfasis en el conflicto (la violencia y sus consecuencias).
<b>Contenido 2</b>	La violencia y sus consecuencias		
<b>Contenido 3</b>	Posibles soluciones ante el surgimiento de un problema o un conflicto: a) mecanismos alternativos a la justicia ordinaria: mediación negociación conciliación Arbitraje.  b) La justicia ordinaria La figura del juez y su función	<b>Contenido 6</b>	Posibles soluciones a los conflictos: a) mecanismos alternativos a la justicia ordinaria: mediación negociación conciliación Arbitraje.  b) la justicia ordinaria (conceptos básicos de administración de justicia frente al agotamiento de los mecanismos alternativos).

Como se muestra en el cuadro, en relación a la forma en que se trata la resolución de conflictos, los contenidos a ser enseñados giran en torno a los mecanismos alternativos a la justicia ordinaria (mediación, negociación, conciliación y arbitraje) y a la justicia ordinaria. La figura del juez y su función en el caso de 1996, y la justicia ordinaria (conceptos básicos de administración de justicia frente al agotamiento de los mecanismos alternativos), en el programa de 2006.

El esbozo de estos contenidos permite dilucidar dos ideas: por una parte, enunciar el conflicto de forma conjunta con el concepto de violencia traza la idea de una visión negativa del mismo. Este hecho establece nuevamente cierta inconsistencia en el caso del programa vigente, ya que en el objetivo general de esta unidad se menciona como una de las finalidades "trabajar el conflicto como inherente a la sociedad humana". Esta intención connota el elemento relacional del conflicto y con ello, su potencial pedagógico.

Por otra parte, es explícita la mirada jurídica, cierta "cultura de la legalidad" que caracteriza a estos textos programáticos, ya que las formas de resolución se encuentran enmarcados en los mecanismos formales de la justicia, sean estos "alternativos" u "ordinarios". Nuevamente, es contradictorio que en la asignatura actual se proponga en su objetivo general trabajar sobre las "posibles formas de solución a partir de la reflexión y adoptando una posición crítica".

Profundizando estos aspectos a partir de los manuales de texto, es posible observar que en el libro de la asignatura Formación Ciudadana, brinda definiciones sobre qué es un problema y qué es un conflicto con la finalidad de diferenciarlos. **Problema** es entendido como "situaciones no deseables, a veces no esperadas a las que debemos hacer frente. Nos exigen intervenir para hacerlos desaparecer o atenuar sus consecuencias, no siempre se asocian a los conflictos, ambos pueden vincularse pero no siempre se hace". (Bottero y Goncalvez, 2003:40)

"los problemas son situaciones que vivimos a nivel social, económico, político o cultural. A veces conducen a conflictos por ejemplo cuando existe en nuestras familias dificultades laborales, económicas o de salud de algún miembro que pueden generar enfrentamiento dando lugar a choques de intereses" (Bottero y Goncalvez, 2003:42).

Para definir el **conflicto**, se utilizan los aportes de Giddens, quien lo define como un antagonismo entre individuos o grupos sociales. Se explicita que son inherentes a la convivencia porque se vuelve inevitable al estar dado por un choque de intereses. Se trabaja la idea de que los conflictos pueden ser "destructivos" si se evitan o suprimen, pero que pueden ser "constructivos" cuando están mediados por el diálogo, resultando en una oportunidad para el desarrollo personal y colectivo.

Se tipifican conductas para dar más claridad a la definición de conflicto. En este sentido, citan las nociones de: competencia (gano- pierdes), acomodación (pierdo- ganas), evasión (pierdo-pierdes) y la cooperación (gano- ganas); acompañadas de ejemplos cotidianos para los estudiantes.

Se introduce también una definición de **violencia**:

“es un fenómeno social, económico y cultural que cada vez se arraiga más en nuestra vida cotidiana pero que también ha ingresado en nuestra comunidad educativa y en nuestras instituciones”. (...) puede ser considerada como un fenómeno social e histórico producido por una combinación de factores negativos que se producen entre el individuo y la sociedad. (...) en la actualidad varios son los factores que se agregan para generarla por ejemplo: la complejidad de la sociedad, la urbanización, la pobreza, el desempleo, la pérdida de valores. (Bottero y Goncalvez, 2003:64)

La forma en que se ubica la violencia y, fundamentalmente, las situaciones con las que se asocia, pobreza, desempleo, “pérdida de valores”, da cuenta de una visión que coloca a las familias en el epicentro de las problemáticas sociales. De hecho, se trabaja sobre el "ciclo de la violencia" y su reproducción al interior de las familias, se brinda una definición de violencia familiar y se proporciona en los anexos la ley de violencia doméstica y lugares a los que se puede recurrir ante hechos de violencia intrafamiliar.

Los contenidos que plantea el manual 1 del último período, son los mismos que trabaja el texto anterior en relación a: las cuatro situaciones posibles de competencia, acomodación, evasión y cooperación, agregando como quinta el conflicto. En este caso, se define como competencia agudizada, oposición o antagonismo extremo y a modo de ejemplo se cita el caso de un "enfrentamiento bélico". Al mismo tiempo que el conflicto es enfrentamiento bélico, en ocasiones, puede ser constructivo de acuerdo a la definición tomada del texto anterior. De igual forma trabaja la violencia en sus definiciones, características y manifestaciones, agregando definiciones de violencia física, psicológica o moral, sexual y patrimonial.

El manual de texto 2 profundiza en las perspectivas que colocan al conflicto como negativo y se explicita que este es **esencialmente positivo** ya que siendo connatural a las relaciones humanas, es motor de cambio. En este sentido, se señala una diferencia con los materiales anteriores ya que no relativiza que en ocasiones pueda llegar a ser constructivo sino que es “deseable”, por la propia fuerza que lo impulsa.

Se plantean dos visiones: por una parte, un modelo social basado en la armonía, el orden y el equilibrio, donde la concepción de sujeto queda supeditada a colaborar con el orden establecido. Del otro lado, la sociedad no es armónica, es conflicto y desequilibrio, la visión de sujeto se estructura en torno al principio de desigualdad existente. Según la primera visión, el conflicto es desequilibrio, disfuncionalidad, crisis,

anormalidad, es negativo, controlable y eliminable. En el segundo caso, es expresión de diversidad, cambio, aprendizaje, normalidad, es positivo y no se puede eliminar.

De aquí las posturas posibles que se puedan adoptar ante él: en el primer caso, la actitud que se adopta implica evitarlo, reprimirlo, disciplinar mediante sanciones negativas; en el segundo, el trabajo sobre él implica identificar las fuerzas que impulsan el cambio y que lo frenan, requiere una participación activa y las sanciones serán de tipo positivas.

En relación a la **resolución** el texto de 1996, plantea de acuerdo al programa, los **mecanismos alternativos a la justicia**, estipulados por la ley, definiendo los conceptos de **negociación, mediación** (centros de mediación que se encuentran en la órbita del poder judicial), **conciliación y arbitraje**. Luego se menciona la **justicia ordinaria y la figura del juez** así como las condiciones para ocupar estos cargos, sus derechos y obligaciones. Esta visión estrictamente jurídica que plantea las formas estructuradas en la ley para resolver conflictos, se aleja de la forma en que se trató anteriormente las definiciones de problema, conflicto y violencia.

El manual 1 del programa de 2006, continúa con la línea anterior mencionando también los cuatro mecanismos alternativos a la administración de la justicia pero aclara que el proceso judicial no es el único medio habitual para resolver conflictos. En general se suele recurrir a este camino cuando no se puede utilizar otros para resolver la controversia. En este sentido, se plantea que **lo alternativo es el proceso judicial y no los mecanismos mal llamados alternativos**. Se menciona que la justicia tiene varios significados ciñéndose a la idea de que es "el acto de dar a cada uno lo que le corresponde". El papel de los jueces también es señalado siendo "los que aplican las normas jurídicas existentes y administran la justicia, funcionarios del Estado con facultades legales para administrar la justicia".

El manual 2 también trabaja estos conceptos proponiendo una agrupación distinta dentro de las formas de abordar los conflictos: 1) **mecanismos jurídicos** y se incluyen tanto el poder judicial como los mecanismos alternativos; 2) **mecanismos no jurídicos** siendo estos: la mediación escolar y la enseñanza de una serie de estrategias para el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño de esta función.

"Cuando te planteamos mecanismos alternativos a los jurídicos pensamos en abordar los conflictos como parte natural de nuestras relaciones y desde una postura que implica pensarlos como algo positivo en la medida que nos permite crecer y mejorar nuestros vínculos. Ello es así si logramos desarrollar algunas habilidades estas no son excluyentes

respecto a los mecanismos jurídicos, es decir que de recurrir a los jurídicas estos también pueden emplearse. (Garrido et al 2010: 55)

**Síntesis de conceptos centrales de los conflictos y su resolución, para cada período**

	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad con el programa	Sí (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	No (Manual 2)
Objetivos del programa	X	Se pretende introducir a los/las alumnos/as en los elementos básicos de la convivencia social. El conflicto como inherente a la sociedad humana, y sus posibles formas de solución a partir de la reflexión y adoptando una posición crítica".	
Conceptos centrales (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)	Definición de problema	X	X
	Definición de conflicto	Definición de conflicto	Diferentes visiones de conflicto
	Definición de violencia	Definición de violencia	X
	Mecanismos alternativos a la justicia ordinaria	Mecanismos alternativos a la justicia ordinaria	Mecanismos jurídicos (alternativos y ordinarios)
	Justicia ordinaria	Justicia ordinaria	
X	X	Mecanismos no jurídicos (mediación escolar) y promoción habilidades socio-afectivas	
Perspectiva	Conflicto: puede ser constructivo depende de cómo se gestione	Conflicto: puede ser constructivo depende de cómo se gestione	Conflicto: es positivo
	Resolución jurídica	Resolución jurídica	Distinción entre resolución jurídica y no jurídica.

Para finalizar, y con la intención de ir explicitando las ideas que rondan los sentidos por los que nos preguntamos en este trabajo, se sintetizan los elementos identificados como centrales.

En primer lugar, y cómo se mencionó al comienzo, en relación a la presencia-ausencia de categorías que componen este ámbito, no se encontró en ninguno de los tres programas de estudio contenidos destinados a: (i) el tratamiento de las condiciones de uso legítimo de las fuerzas del Estado, (ii) así como tampoco abordajes que den cuenta de las competencias para la convivencia.

Por otra parte, se observó que el programa de Formación ciudadana del año 1996 introduce nuevas temáticas en relación al programa anterior de Educación Social y Cívica del año 1986, básicamente lo que agrupamos en el tercer eje: los conflictos y su resolución. El programa vigente, no propone nuevos contenidos, más bien constituye una versión mixta que se sirve de los dos anteriores aunque en un sentido estructural se acopla más al programa de 1986. Esto, porque, si bien toma el tercer eje del programa de 1996, incorpora también dentro de este ámbito de Convivencia los contenidos del Orden jurídico que en el programa de 1986 se presenta como la unidad temática número siete.

Detallando según los tres ejes que estructuran este primer ámbito, es de señalar que, para el primer eje, el programa de la asignatura Educación Social y Cívica de 1986 traza unos pocos contenidos de carácter “introdutorio” (así se llama la unidad), relativos a presentar elementos básicos de la convivencia necesarios para introducirse en el estudio las normas jurídicas. Los cuatro libros de texto que se proponen utilizar para este curso mantienen una gran linealidad con el programa y, por lo tanto, también entre ellos. El conjunto de lo esbozado remite a la idea de brindar algunos conocimientos básicos sobre las formas sociales para establecer la importancia de su regulación, referida al ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes por parte de todos los individuos que habitan una sociedad.

La asignatura del siguiente período, y también lo que figura en el libro de texto, esboza otros conceptos y los interrelaciona con la cotidianidad de los estudiantes. Se hace notoria una perspectiva que ahonda en la enseñanza de un conjunto de contenidos sociológicos básicos (proceso de socialización, incidencia de la cultura o los grupos humanos como forma de organización social).

El programa de la asignatura vigente vuelve sobre los contenidos que se proponen en el primer programa de estudios, utilizando conceptos acerca del ser humano como ser biológico y ser social, sus necesidades, la importancia de la interacción social de cara a la importancia de las normas. En los manuales de texto se pueden apreciar dos visiones. El manual 1, tiene un grado de correspondencia mayor con el programa de estudio y por ello plantea una visión acerca de la importancia de vivir con otros en sociedad más apegada a la necesidad de que todos los sujetos puedan ejercer derechos y cumplir deberes. El manual 2 proyecta conceptos provenientes de la sociología al estilo del programa del año 1996. La forma en que trabajan ambos libros de texto el concepto de interacción social es un ejemplo en este sentido, mientras el primero resalta su vinculación con el control social el segundo lo toma para explicar la

construcción social de la realidad. El segundo manual también suma la necesidad de trabajar las nociones de responsabilidad y solidaridad para con la comunidad, lo que denota cierta concepción política.

En relación a las formas en que se regula la vida en sociedad, segundo eje, se observa que el estudio de las normas es el elemento central en los tres programas de estudio. En el caso de la asignatura de 1986 estos contenidos son notoriamente significativos al crear una unidad específica destinada al estudio del Orden jurídico uruguayo. El programa de 1996 otorga un peso menor al trabajar sobre los contenidos centrales en esta temática. El programa vigente incorpora los contenidos del Orden jurídico dentro de la unidad de Convivencia, hecho que provee una identidad jurídica a la forma de visualizar cómo y para qué se construye la vida junto a otros sujetos.

El total de los materiales estudiados trabajan sobre el estudio de las normas, y dentro de ellas las jurídicas, desde la mirada del Derecho. La presentación de los contenidos reside en describir un conjunto de preceptos, sin mayor problematización, proveyendo cierta visión “natural” de estos constructos. El segundo manual del último período, introduce algunos matices a esta visión predominante al plantear un contexto espacial y temporal, diferentes posturas culturales y explicitando a las normas como artificio humano desde la incorporación de aportes teóricos desde otras disciplinas.

En relación a cómo se entienden los conflictos y como se resuelven, tercer eje, ha de mencionarse que en términos generales los dos programas de estudio que trabajan estos contenidos –1996 y 2006- plantean al conflicto considerándolo cómo inevitable o constitutivo de los vínculos entre personas y dependiendo de cómo se aborde podrá o no ser constructivo. Si bien se resalta cierto potencial pedagógico, el manual 2, lo presenta como positivo no dependiendo esta cualidad lo que con él se haga, se entiende deseable en tanto motor de cambio en un contexto social que se asume desigual. Resulta significativa la relación que el programa de los años 90 traza en relación a la violencia y las configuraciones sociales que se atribuye como posibles causantes. El lugar en el que se coloca a las familias, mencionándolas como parte del entramado en el que decantan las problemáticas sociales, construye una mirada al menos estigmatizante, propia de los diagnósticos de esta década. Visión se concretiza con facilidad cuando se presta atención a las informaciones que sugiere el libro de texto de Formación Ciudadana en torno a la violencia intrafamiliar y los centros a los que se puede recurrir en busca de ayuda.

Por otra parte, el hecho de que las variadas nociones acerca de los conflictos queden atadas- en términos de su resolución- a figuras legales, termina de cerrar la idea que se comenzó a esbozar al principio de este apartado entorno a la visión jurídica que permea a los programas curriculares y manuales que los acompañan. Los mencionados mecanismos alternativos a la justicia y la justicia ordinaria, son dos mecanismos que establece la constitución uruguaya. El agrupamiento que realiza el manual 2 de la asignatura actual viene a denunciar este hecho al agrupar los mecanismos jurídicos por una parte sean estos alternativos o “convencionales”, y proponer otros bajo el rótulo de no jurídicos, como la mediación escolar.

La idea que surge con fuerza del análisis de los diferentes aspectos que componen este primer ámbito orientado al estudio de la convivencia, refiere a la **primacía de contenidos jurídicos**, básicamente de un **conjunto de normas necesarias para el funcionamiento de la vida social**. El interés del estudio de la convivencia parece reducirse a la importancia de introducir a los estudiantes en la idea de las dificultades que genera la el hecho de que todos los sujetos de una sociedad puedan **ejercer derechos y cumplir deberes**.

#### 4.2.2 El estudio de la "vida política", Estado y régimen de gobierno nacional (ámbito II)

Siguiendo el ejercicio propuesto para dar cuenta de los contenidos que se plantean en los programas de las tres asignaturas, en esta dimensión la información se presenta organizada en relación a dos ejes centrales: el estudio del Estado y el del Gobierno.

El cuadro que sigue esquematiza las unidades temáticas que aportan contenidos en función de los dos ejes trazados para los tres períodos. Debe mencionarse en relación a las categorías que conforman la dimensión que: i) no se encontraron en ninguno de los tres textos curriculares en estudio contenidos referidos al estudio del sistema judicial, el sistema penal, la policía y las fuerzas armadas; ii) se excluyen algunas categorías que conforman parte del estudio de esta dimensión, ya que preferimos trabajarlas en la próxima dimensión referida a la ciudadanía y la participación, es el caso de: partidos políticos, sistema electoral- participación electoral, organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG; iii) también se excluyen del análisis en este apartado categorías relativas al estudio de la constitución, la ley, y las normas, porque ya fueron incluidas en la dimensión anterior.

4.2.2 Ámbito II. Instituciones y procesos políticos				
Categorías según matriz (Cox)	Ejes centrales	Unidades temáticas		
		Programa 1986	Programa 1996	Programa 2006
Estado de derecho	4.2.2.1 <i>El estudio del Estado</i>	Unidad II El estado	Unidad I Los jóvenes y la realidad en la que viven	Unidad II Organización política nacional
		Unidad III Fines y cometidos del Estado		
Poderes del Estado democrático (ejecutivo, legislativo, etc.)	4.2.2.2 <i>El estudio del Gobierno</i>	IV. El Gobierno	Unidad III. El actuar democrático.	
Gobierno- administración pública: instituciones y servicios públicos en la comunidad.			Unidad VI Los grupos y el gobierno	
Gobierno nacional (federal) y regional (estados)				
Riesgos para la democracia: autoritarismo, etc.				

#### **4.2.2.1 El estudio de la constitución para conocer al Estado uruguayo.**

En relación a la enseñanza del Estado, la asignatura del año 86 presenta dos unidades temáticas, orientadas a: la definición del *Estado y los elementos que lo componen y sus fines y cometidos*. Siendo los objetivos centrales de estas unidades: “logar que los estudiantes sean capaces de distinguir el Estado de otras organizaciones. A partir del conocimiento del Estado uruguayo arribar a la comprensión de qué es el Estado y cuáles son sus elementos” y para el segundo caso “que los alumnos sepan qué hace el Estado y los distintos servicios que presta, que sean capaces de distinguirlos de los órganos u organismos encargados de cumplirlos, que se planteen y debatan las ventajas e inconvenientes que puede presentar la intervención del Estado en distintos campos”. (CES, 1986)

El programa de Educación Social y Cívica del año 2006 retoma estos aspectos, con menor nivel de detalle, dentro de una sola unidad temática- *Organización política nacional*- en la que también se tratan contenidos referentes al gobierno. Siendo el objetivo: “(...) proporcionar los elementos necesarios para que los/las alumnos/as se identifiquen como parte de la organización social-Estado- y que conozcan el sistema político en que viven, mediante el análisis de los principios básicos del sistema Democrático”. (CES, 2006)

La asignatura Formación Ciudadana del año 1996 no presenta un unidad temática específica para trabajar sobre el Estado, sí esboza algunos contenidos en la primera unidad, al trabajar sobre los grupos sociales y tomar al Estado como el más amplio de estos.

Guiándonos por la secuencia de contenidos que propone el programa del 86, se observa que la primera unidad comparte con el texto del 2006 la definición del Estado y los elementos que lo componen. Agrega además sus características en cuanto a soberano, pacifista, integracionista, laico, unitario y descentralizado; y la propuesta de integración al MERCOSUR (repercusiones y distintos tipos de acuerdo).

En relación a la segunda unidad, el programa de 1986 y 2006 comparten “los fines del Estado” aunque es mucho menor la especificación del programa vigente en relación a este punto. Además de este contenido, la asignatura de los años 80 establece el estudio de: servicios que presta el Estado Uruguayo (esenciales, públicos, sociales, actividades comerciales e industriales y regulación de la actividad privada) y la distinción entre fines

primarios y secundarios (así como las distintas posiciones acerca de la intervención del Estado en la realización de fines secundarios).

Como se observa en el siguiente cuadro, es el texto curricular de la década de los 80 el que presenta la mayor cantidad de contenidos a ser enseñados sobre este tópico así como mayor nivel de detalle en su presentación.

**Contenidos por unidad temática para cada período**

	<b>Programa Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Programa Formación ciudadana 1996</b>	<b>Programa Educación Social y Cívica, ref. 2006</b>
	<b>Unidad II El estado</b>	<b>Unidad I Los jóvenes y la realidad en la que viven</b>	<b>Unidad II Organización política nacional</b>
<b>Contenido 1</b>	El estado Uruguayo y sus elementos. - su población, del punto de vista demográfico y jurídico. - su territorio y sus límites. - su poder.	El estado como grupo humano  Funciones del Estado  Tipos de Estado  Elementos del Estado	Elementos constitutivos del Estado
<b>Contenido 2</b>	Sus características en cuanto Estado - soberano - pacifista - integracionista - laico - unitario descentralizado		
<b>Contenido 3</b>	Las repercusiones de la puesta en marcha del MERCOSUR		X
<b>Contenido 4</b>	explicar los distintos tipos de integración de acuerdo al proyecto del MERCOSUR		X
<b>Unidad III. Fines y cometidos del Estado</b>			
<b>Contenido 1</b>	Servicios que presta el Estado Uruguayo: - servicios esenciales - servicios públicos - servicios sociales - actividades comerciales e industriales - regulación de la actividad privada  Análisis de las características de esos distintos tipos de cometidos). Indicación, en cada caso, de las Autoridades, órganos u organismos a través de los cuales se cumplen. Breve noción (ejemplos) de los distintos actos necesarios para su cumplimiento	X	Finalidades del Estado como organización.
<b>Contenido 2</b>	Distinción entre fines primarios y secundarios y distintas posiciones acerca de la intervención del Estado en la realización de fines secundarios.		

Analizando los manuales de texto, se observa que los cuatro correspondientes al primer período desarrollan estrictamente los mismos contenidos detallados en las unidades II y III. Proporcionan **definiciones de Estado** muy similares entre sí, dando cuenta de que son sus elementos los que lo definen en tanto es una agrupación humana (población) que se desarrolla dentro de ciertos límites (territorio) sometido a un poder político (poder estatal). En los cuatro manuales se trabaja una descripción pormenorizada de cada uno de estos **elementos** y sus **características** (pacifista, integracionista, laico, unitario y descentralizado).

En relación a la segunda unidad, también profundizan en los **finés y cometidos** del Estado pautados por el programa, siguiendo el esquema plantean los servicios y los diferentes tipos de fines en cuanto a **primarios y secundarios**. Asimismo trabajan sobre los diferentes roles que puede asumir en relación a su tipo de intervención, en este sentido desarrollan una línea histórica unívoca en el pasaje del Estado "**juez y gendarme**", **totalitario e intervencionista**.

Como se mencionó anteriormente, el texto de Formación Ciudadana no tiene unidades temáticas dedicadas al estudio del Estado, sin embargo, cuando habla de los grupos humanos en la dimensión anterior – Los jóvenes y la realidad social- menciona la idea del Estado como un grupo. Explicita que el Estado es la organización política, social y jurídica de una sociedad, estableciendo que el propio fin es la satisfacción de las aspiraciones e interés colectivos de una comunidad. Trabaja las **funciones** del Estado siendo estas la administrativa, la legislativa y la jurisdiccional.

Por otra parte, se definen los tipos de Estado según el régimen político: **monárquicos, autocráticos o republicanos** y según su estructura la existencia de simples o unitarios y compuestos o federales. Aparecen también los **elementos** del Estado: población, territorio y poder.

Continuando con la tendencia que se viene describiendo, para el caso del programa vigente, el manual 1 de la actual asignatura menciona varias definiciones de Estado, adhiriendo a la idea que refiere al conjunto de instituciones que poseen la autoridad y potestad para establecer las normas que regulan la sociedad. Citando a Jellinek, se define al Estado como la corporación dotada por un pueblo dotado de un poder de mando originario y asentada en un determinado territorio.

Los contenidos que continúan vuelven también sobre los tres programas: se da cuenta de los elementos (población, territorio y poder), de los tipos según sea su organización, en función de las formas que adopte el poder dentro del territorio (centralizado o unitario) y según el grado de descentralización del poder (unitario o federal). También relatan los fines primarios y secundarios y los diferentes roles del Estado, en la misma línea histórica descrita en los materiales de la primera asignatura.

(...) con el devenir del tiempo han ido variando las funciones del Estado y eso permite ver mayor o menor intervención. Cuando nació era liberal (reducido a los fines primarios) este era el juez y gendarme. Este modelo no prospero porque produjo muchas desigualdades, la tendencia en los países desarrollados o en vías de desarrollo es un Estado social. Se enfrentan a: la integración regional, la competencia del mercado mundial, el avance tecnológico, la protección del medio ambiente, protección del consumidor, mayor libertad de iniciativa privada, participación de la ciudadanía en asuntos públicos (Bottero et al, 2014:43)

El segundo texto también se apega a los tópicos mencionados pero introduce conceptos que deconstruyen un poco la idea esencialista de las definiciones hasta aquí brindadas. Así, por ejemplo, al trabajar el concepto de Estado explicita que es un **concepto problemático ya que existen múltiples teorías y concepciones**. Finalmente, eligen la siguiente definición:

“(...) el Estado es la organización del poder político dentro de una comunidad nacional, mediante instituciones objetivas que declaran el Derecho y lo sostienen, conservando el orden por medio de una dirección política y un cuadro administrativo diferenciado. Su estructura tiene como elementos esenciales el poder, el ordenamiento jurídico, la población y el territorio. La soberanía, como cualidad del poder y el imperio de la ley, como cualidad del ordenamiento jurídico, proporcionan significación y sentido de estructura. (Fayt). (Garrido et al, 2010: 65)

Se realiza una contextualización histórica para dar paso al nacimiento del Estado moderno. Se esboza un breve repaso por los regímenes monárquicos, las revoluciones burguesas y la instauración del capitalismo, se da cuenta de la consolidación de la burguesía como clase dominante y del liberalismo como ideología. Son referenciadas las **perspectivas críticas sobre el Estado**, como el marxismo, al tiempo que se enuncia la perspectiva weberiana. Se trabaja el concepto de estaticidad (Oszlak), como atributos que fueron configurando una idea de Estado: centralización y unificación del poder, desarrollo de un cuerpo diplomático, formación de un ejército, creación de escuelas y tribunales, uniformización del Derecho, imposición de un monopolio fiscal,

formación de una burocracia, una única moneda y la creación de símbolos de pertenencia.

Los elementos constitutivos también son trabajados desde diferentes perspectivas, a modo de ejemplo, al describir el territorio se propone un fragmento de prensa que relata la captura de Elena Quinteros en la embajada de Venezuela. Al trabajar la población, se plantea su definición jurídica pero también aportes relativos a la transición demográfica, los movimientos migratorios, entre otros. Se establecen una serie de diferencias entre Estado, nación y nacionalismo, de lo que resulta interesante rescatar la idea de que “las identidades nacionales son producto de trayectorias históricas, en las cuales el Estado y el nacionalismo como ideología han jugado un papel importante”. Tomando los aportes de Eric Hobsbawm, se trabaja la idea de que las **naciones fueron invenciones de los Estados** ante la necesidad de cohesionar bajo un proyecto común y citando precisamente el rol de la “religión cívica” y del papel de la escuela como institución central en este proceso. Mediante una serie de actividades, se propone trabajar sobre el **derecho de autodeterminación, grupos étnicos e identidad nacional**; también los orígenes de la población uruguaya y la identidad como problema en relación a los pueblos originarios. En relación al poder, al igual que en los casos anteriores, se describen sus características (de originario, supremo, forzoso e ineludible), ampliando a la historia de la consolidación del poder estatal en Uruguay describiendo el proceso de modernización del Estado y las instituciones que jugaron en el proceso de disciplinamiento (iglesia, familia y escuela).

Al igual que en los casos anteriores, se trabaja acerca de los fines del Estado y sus diferentes concepciones en relación al rol en relación a: el liberal e intervencionista, el Estado de bienestar y agrega el Estado neoliberal en la actualidad. También se incluyen sus características, agregando a las ya mencionadas la idea de que el Estado uruguayo es un Estado de Derecho en el sentido de la institucionalidad, que provee las leyes en el ejercicio del poder. Por último, también agrega un conjunto de ideas destinadas a pensar “algunos desafíos para los Estados en la actualidad”, problematizando la existencia del **Estado-nación en el marco de los procesos de globalización**.

### Síntesis de conceptos centrales en relación al Estado para los tres períodos

	<b>Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad con el programa	Sí (total de 4 manuales)	Sí (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	No (Manual 2)
Objetivos del programa	A partir del conocimiento del Estado uruguayo arribar a la comprensión de qué es el Estado y cuáles son sus elementos” y “que los alumnos sepan qué hace el Estado y los distintos servicios que presta, que sean capaces de distinguirlos de los órganos u organismos encargados de cumplirlos, que se planteen y debatan las ventajas e inconvenientes que puede presentar la intervención del Estado en distintos campos.	X	proporcionar los elementos necesarios para que los/las alumnos/as se identifiquen como parte de la organización social-Estado- y que conozcan el sistema político en que viven, mediante el análisis de los principios básicos del sistema Democrático	
Conceptos centrales (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)	Definición de Estado  Conjunto de hombres (sociedad) que viven en un territorio determinado y están sometidos a un único poder soberano. Definido a partir de sus tres elementos.	Definición de Estado  Organización política, social y jurídica de una sociedad, cuyo fin es la satisfacción de las aspiraciones e interés colectivos de una comunidad.	Definición de Estado  Conjunto de instituciones que poseen la autoridad y potestad para establecer las normas que regulan la sociedad.	Definición de Estado  Concepto problemático (distintas acepciones) Organización del poder político dentro de una comunidad nacional, mediante instituciones objetivas que declaran el Derecho y lo sostienen, conservando el orden por medio de una dirección política y un cuadro administrativo diferenciado.
	Elementos (territorio, población y poder).	Elementos (territorio, población y poder.)	Elementos (territorio, población y poder)	Elementos (territorio, población y poder). Agrega conceptos. Nación, nacionalismos, ideologías, autodeterminación de los pueblos, etnicidad, proceso de afianzamiento del poder estatal uruguayo.
		Tipos según régimen político: monárquicos, autocráticos o republicanos	Tipos según formas que adopte el poder (centralizado o unitario) y según el grado de descentralización (unitario o federal).	Historia del Estado moderno uruguayo. Concepto de estaticidad.

	Características (pacifista, integracionista, laico, unitario y descentralizado).	X	X	Características (pacifista, integracionista, laico, unitario y descentralizado). Agrega: Estado de Derecho y problemas del Estado en el contexto de globalización.
	Funciones (perspectiva histórica lineal) juez y gendarme, totalitario, intervencionista.	X	Roles perspectiva histórica lineal) juez y gendarme, estado social	Roles juez y gendarme, estado social. Agrega: neoliberalismo
	Servicios (primarios y secundarios)	X	X	X
	Fines ( primarios y secundarios)	X	Fines ( primarios y secundarios)	Fines ( primarios y secundarios)
Perspectiva	Perspectiva jurídica. Estudio constitucional	Perspectiva jurídica. Estudio constitucional	Perspectiva jurídica. Estudio constitucional	Perspectiva jurídica. Estudio constitucional  Agrega contextualización socio- histórica desde diferentes abordajes disciplinares.

#### 4.2.2.2 La democracia en su dimensión política, el estudio del régimen de gobierno nacional

En relación al Gobierno, también se hace notoria la presencia de mayor cantidad de contenidos y profundización en el programa de 1986 planteados en una sola unidad temática. Los objetivos a ser alcanzados redundan en: “lograr que los alumnos comprendan qué es el Gobierno y lo sepan distinguir del Estado. Que comprendan en qué consiste la Democracia en cuanto forma de Gobierno y sean capaces de distinguirla de las formas de Gobierno no democráticas; que tengan una noción de las formas de gobierno democráticas del mundo contemporáneo; que sean capaces de aplicar esas nociones para comprender cuál es la forma de gobierno que establece nuestra Constitución; que conozcan y comprendan cuáles son los poderes y órganos, cómo se integran, cuáles son sus principales atribuciones y cómo se relacionan entre sí; que conozcan y asuman cuáles son sus derechos y deberes en cuanto ciudadanos” (CES, 1986).

Es posible localizar dos unidades temáticas para el tratamiento de estos contenidos en el 96: *El actuar democrático y los grupos y el Gobierno*; en el programa de 2006, se esbozan los contenidos dentro de la unidad ya analizada, *organización política nacional*.

En términos generales, los tres programas tratan los principios básicos de los regímenes democráticos, la **separación de poderes** como uno de los elementos centrales y el concepto de **soberanía popular**. Suman a los principios básicos cinco características: **elecciones libres y periódicas, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría y respeto a los derechos humanos**. Estos principios serán tratados con mayor profundidad en la última dimensión Principios y valores cívicos.

A continuación de estos criterios generales como caracterización de los regímenes democráticos, los tres programas dedican una mayor especificación a la separación de poderes en nuestro país. Nuevamente, en el texto del primer período, el nivel de detalle es mucho mayor que en los otros dos y, de hecho, menciona que el estudio del régimen de gobierno nacional es el objetivo central de la asignatura.

El programa de los 90 nombra: “poder ejecutivo, legislativo y judicial; integración y principales funciones y Gobierno departamental: Intendencia y Junta departamental integración y principales funciones” y el programa vigente enuncia “Integración y funcionamiento de los tres poderes a nivel nacional y departamental”.

Por su parte, el del 86 profundiza con más información los tres poderes centrales y los departamentales, sus descripciones, atribuciones, funciones, entre otras características. Además de ser más descriptivo en relación a los contenidos compartidos, este texto curricular suma al estudio del régimen nacional, la caracterización de la forma de Gobierno según lo establece la Constitución, órganos constitucionales de control y procedimientos de reforma constitucional. Propone además como contenido específico el estudio de las formas autocráticas y autoritarias de gobierno y sus principales características así como el estudio de las concepciones totalitarias.

### **Contenidos por unidad temática para cada período**

	<b>Programa Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Programa Formación ciudadana 1996</b>	<b>Programa Educación Social y Cívica 2006</b>
	<b>Unidad IV. El Gobierno</b>	<b>Unidad III. El actuar democrático</b>	<b>Unidad II. Organización política nacional</b>
<b>Contenido 1</b>	Concepto de gobierno		Concepto de gobierno
<b>Contenido 2</b>	Gobiernos democráticos Principios básicos de la Democracia en cuanto forma de gobierno.	Concepto de Democracia Principios de la Democracia como forma de gobierno	Principios básicos del sistema democrático
		<b>Unidad VI. Los grupos y el Gobierno</b>	
<b>Contenido 3</b>	a) soberanía popular: - concepto - distintos tipos de gobierno según la forma en que se ejerza dicha soberanía: directo representativo mixto o semi-representativo.	Soberanía popular.	a) Soberanía popular
<b>Contenido 4</b>	b) separación o independencia de Poderes: - concepto de Poder (en cuanto centro de autoridad independiente). - principales formas de gobierno según como se relacionan entre si los Poderes (presidencialismo, parlamentarismo y sus variantes).	Separación de poderes como garantía del sistema democrático.	b) Separación de poderes
<b>Contenido 6</b>	Poder Legislativo - su organización, integración, forma de elección (sistema electoral) y funcionamiento de cada uno de sus órganos - sus principales atribuciones: Legislativas (art. 133 y sgtes. Proceso de elaboración de la ley). De Control (art118 y sgtes, art. 147 y 148, arts. 93, 101, 103).	Poderes del estado: Ejecutivo Legislativo Judicial  Integración y principales funciones	Organigrama del gobierno nacional  Integración y funcionamiento de los tres poderes a nivel nacional.
	Poder Legislativo y Presidencia de la República. El Presidente de la República: condiciones requeridas, forma de elección, atribuciones		

	<p>Poder Ejecutivo: organización y funcionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus principales atribuciones (de mantenimiento del orden, de administración, financieras, colegilativas, etc.)</li> <li>- Los Ministerios: designación y atribuciones.</li> <li>- Breves nociones acerca de los Entes Autónomos y los Servicios Descentralizados (aplicación de lo estudiado en la unidad III).</li> </ul>		
	<p>Poder Judicial: su organización (Juzgados de Paz, Letrados Tribunales de Apelaciones, Suprema Corte de Justicia) y atribuciones (nociones acerca de la función jurisdiccional a partir de ejemplos concretos y próximos al estudiante).</p>		
	<p>Los Gobiernos Departamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intendentes: forma de elección y atribuciones.</li> <li>- Juntas Departamentales: integración, Lerma de elección (sistema electoral) y atribuciones.</li> <li>- Juntas locales</li> </ul>	<p>Gobierno departamental: Intendencia Junta departamental</p> <p>Integración y principales funciones</p>	<p>Poderes a nivel nacional y departamental.</p>
<b>Contenido 7</b>	<p>Caracterización de la forma de Gobierno que establece la Constitución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Democrática (art. 4 y 82)</li> <li>- Semi-representativa (institutos de gobierno directo, art. 79 inc. 2, Art. 304, 305 y 331).</li> <li>-¿Parlamentario o presidencial? (Art. 174, 147 y 146)</li> </ul>		
<b>Contenido 8</b>	<p>Breves nociones sobre los órganos constitucionales de control: Corte Electoral, Tribunal de lo Contencioso Administrativo, Tribunal de Cuentas.</p>		
<b>Contenido 9</b>	<p>Procedimiento de reforma de la Constitución (art. 331)</p>		
<b>Contenido 10</b>	<p>Formas autocráticas y autoritarias de gobierno: Principales características. Concepciones totalitarias</p>		

Como se viene registrando, los cuatro textos del primer período ahondan sobre los contenidos descritos en el cuadro anterior correspondiente al programa de la asignatura.

Ofrecen **conceptos de gobierno**, a modo de ejemplo se cita la noción de que:

(...) el poder del Estado está dividido, modernamente, en varias partes (centros de poder) desde cada una de las cuales se dirige el Estado. Estos centros de poder forman el gobierno. (...) conjunto de centros de poder a través de los cuales se ejerce la

actividad o se cumplen los fines del Estado. (...) Conjunto de organismos superiores que ejercen la actividad estatal (a medida que hay más fines más centros como los entes autónomos) (Delfino Uría y Villar de Bovio 2004: 55-56).

Luego dan paso al estudio de los sistemas democráticos enfatizando que la Democracia es una forma de gobierno pero también una "forma de vida". Se repasan brevemente algunos principios de la democracia como sistema de ideas, enunciando a la libertad como el valor central. Se trabajan las dimensiones de la democracia desde sus aspectos **políticos, sociales y económicos** y consecutivamente los **derechos de primera, segunda y tercera generación** asociados a estas dimensiones. En este sentido, uno de los manuales de texto explicita que:

(...) desde lo político el poder tiene derecho a ejercerlo el pueblo y no una persona o grupo y la mejor forma de desarrollar este desiderátum es el gobierno de la mayoría sin desconocer la minoría. Para que esto sea posible se requieren libertades, la principal es el sufragio y opinión, expresión, reunión asociación, partidos políticos. La igualdad también es imprescindible. (...) desde lo social y económico, si no se garantiza esto no hay hombres libres". (Véscovi, 1993:64)

Una vez introducidas estas nociones, se enuncia una mayor parte de contenidos destinados a comprender cuáles son los principios básicos del gobierno democrático. En continuidad con el programa, los manuales trabajan los principios del sistema en relación a las ideas de: **soberanía popular, sistema electivo de los gobernantes, principio de la mayoría, independencia del poder electoral, principio de separación de poderes y sufragio universal.**

En razón de cómo se ejerce la soberanía, se nominan los tipos de democracia sea **directa, representativa y semi-representativa o mixta.** También las diferentes características de estos sistemas de gobierno, según las relaciones que se tracen entre el poder legislativo y el ejecutivo: **parlamentarismo, presidencialismo y cuasi parlamentarismo.**

Tal como se plantea en el programa, se trabajan con gran detalle cada uno de los poderes: **legislativo, ejecutivo y judicial,** como se conforman cada uno de ellos, cuáles son sus atribuciones y también los sistemas de relaciones entre los tres. En el nivel siguiente se describen los **gobiernos a nivel departamental,** las Juntas departamentales, las Juntas locales y las autónomas. Igualmente se dedica espacio al tratamiento de los **órganos de control,** sus funciones y características entre otros aspectos.

El **estudio de las constituciones** es otro punto propuesto en todos los manuales de este período. Se realiza una enumeración de las características de la democracia en nuestro país siguiendo los artículos de este texto, se citan los procedimientos mediante los que se puede proceder a una reforma constitucional y, en dos de los cuatro textos, se entra en el estudio de la evolución de las diferentes constituciones que han existido en Uruguay hasta este período.

Es de mencionar un aspecto en relación al último de los contenidos trabajados. Los manuales plantean que las diferentes formas de gobierno se dividen en democráticos y **no democráticos** y dentro de estos los totalitarios y los autocráticos. Citan como ejemplos de autoritarismo, el nazismo, el fascismo y los regímenes socialistas, siendo solo uno de los cuatro manuales que menciona las dictaduras de la región dentro de los regímenes totalitarios:

(...) este tipo de sistema como los que padecieron diversas repúblicas latinoamericanas es sus últimas décadas se originan en golpes militares aprovechando la debilidad de las democracias (o el abuso de las libertades existentes en dichos sistemas o la amenaza del terrorismo o del narcotráfico, etc.). (...) también entran en los regímenes totalitarios, en tanto suprimen las libertades y adoptan un régimen de ejecutivo fuerte (a menudo encabezado por un dictador) y un legislativo no elegido popularmente, sino mediante designación. En algunos de estos sistemas el voto popular (pero emitido en un sistema sin garantías políticas) ratifica alguno de esos órganos o nuevas constituciones. (Véscovi, 1993:73)

El manual del segundo programa, trabaja sobre una **definición de gobierno** como la organización que se encarga de administrar el poder político. Se menciona la **integración del gobierno en tres niveles**, la administración central (poderes centrales y organismos de control) describiendo sus componentes, funciones y organismos para cada uno de ellos. La descentralización por servicios (entes autónomos y servicios descentralizados) y descentralización territorial (gobiernos departamentales: intendentes, juntas locales y departamentales). Profundiza en **la composición, formas de elección y atribuciones de cada uno de los tres poderes** así como de **los órganos departamentales y constitucionales**.

El mayor énfasis está puesto en el análisis de los **gobiernos democráticos**. Citando a Huntington, se proponen sus ideas sobre las olas y contra olas de la evolución de la democracia. En este contexto, mencionan los **regímenes dictatoriales** y se menciona la dictadura militar que tuvo lugar en nuestro país entre 1973 y 1984:

Fue un período que se caracterizó por la imposición de la orden, la proscripción de las organizaciones sindicales y los partidos políticos, es decir, la violación de los Derechos Humanos. Los opositores al sistema eran encarcelados, produciéndose un gran exilio de los uruguayos. Entre 1980 y 1984 comienza una lenta apertura política marcándose el retorno a la democracia a partir de las elecciones de 1984 con una fuerte movilización popular (Bottero y Goncalvez, 2003:87)

Si bien se hace mención a este período autoritario, no se profundiza en su estudio, explicitando que se ahondara en los factores relacionados a este proceso en la asignatura de historia.

Luego se trabaja la significación de la democracia en sus distintas dimensiones, social, económica, cultural, entendiendo la necesidad de que en las sociedades se cumpla el derecho a la vida en condiciones dignas. Esto es que la justicia, la tolerancia, la integración, el diálogo, la solidaridad, la libertad, la cooperación, el trabajo, la salud, la vivienda, la educación y otros innumerables derechos sean reales y no solamente principios enunciados pero no vivenciados (Bottero y Goncalvez, 2003:90).

Se profundiza en la **dimensión política** que se define como el sistema que habilita a los actores sociales a formarse, informarse y a obrar responsablemente. Se trabaja sobre la idea de que la época se caracteriza por un desinterés generalizado en las cuestiones políticas y que, por lo tanto, se hace necesaria una “profundización de la democracia” o de “democratización de la democracia”. Desde esta dimensión, la democracia se sustenta en el reconocimiento de los **derechos personales y colectivos** (de las personas y de los grupos sociales), la aceptación del **pluralismo ideológico y de intereses** (el respeto de las ideas y los intereses de las personas o grupos) y la **responsabilidad** de cada uno de los individuos (obligación de responder a nuestros actos).

El texto resalta tres aspectos centrales como cimiento del sistema político democrático: la **soberanía popular, la representación y la ciudadanía**. Al igual que en el caso anterior, se entiende que el poder supremo de mando lo posee el pueblo y en función de cómo se ejerza puede ser una **democracia directa, representativa, semi-representativa o mixta**. Sitúa al Uruguay en este último tipo, explicado por la existencia de ciertas instancias en las que los ciudadanos actúan directamente, siendo estas instituciones: el sufragio, la iniciativa popular y el referéndum. Se mencionan también los conceptos de: separación de poderes, independencia del poder judicial, sufragio universal, garantías electorales, pluralidad de partidos, Estado de Derecho y gobierno de mayoría con control de las minorías.

Analizando los textos del tercer período, se observa que el manual 1 cita a diferentes juristas uruguayos para brindar definiciones de gobierno, a modo de ejemplo tomando a korzeniac el gobierno es "el conjunto de órganos del Estado que cotidianamente ejercen la dirección del Estado". Siguiendo a Jiménez de Arechaga, se puede entender como "el sistema orgánico de autoridades a través del cual se expresa el poder del Estado, creando, afirmando y desarrollando un orden jurídico (...) El gobierno crea, afirma y desenvuelve el orden jurídico, esto alude al fin mismo de actividad gubernamental, que es crear las normas jurídicas". (Bottero et al, 2014: 44)

En este libro de texto se plantea, al igual que en el caso de los cuatro materiales de la asignatura del 86, la **democracia como forma de vida** según Rafael Del Águila:

(...) "más que una forma de gobierno es un estilo de vida que adoptan las sociedades y se manifiesta en las siguientes dimensiones: política, social, cultural y económica. Concebida de este modo, es una construcción social que se logra a lo largo del tiempo, en la medida en que las sociedades toman conciencia de la capacidad de decidir por el bienestar común" (Bottero et al, 2014: 45)

Dentro de la dimensión política también se explicitan los "principios básicos" que hacen posible a la democracia, los conceptos de: **soberanía popular, separación de poderes, multipartidismo, elecciones libres periódicas y libres, principio de la mayoría**. Dentro de la social se incluye la **igualdad, el reconocimiento amplio de los derechos humanos, las garantías, el pluralismo, la tolerancia, y la libertad**. La económica se entiende como la igualdad de oportunidades, condiciones adecuadas para un buen nivel de vida, respeto a la propiedad privada. Por último, en la dimensión cultural se hace referencia al derecho a acceder a todas las expresiones de la cultura, educación, etc.

El desarrollo pormenorizado refiere en este caso los **aspectos políticos de la democracia**. Se menciona la soberanía popular y los tipos de democracia ya referenciados según el ejercicio de este poder, y las formas de intervención directa de la ciudadanía, denominados como institutos de gobierno directo, siendo: elecciones, referéndum, plebiscito e iniciativa popular) de acuerdo a los artículos constitucionales vigentes. El principio de separación de poderes, cuya finalidad como mecanismo de contralor es defender las libertades de los habitantes y evitar el abuso de poder. Se explica qué son las elecciones libres y periódicas, el pluralismo como reconocimiento amplio de todas las ideologías y de otras opiniones que se "manifiesta en los aspectos sociales y económicos y se institucionaliza a través de grupos, sindicatos". El multipartidismo como consecuencia del pluralismo en lo político, el principio de la

mayoría, el respeto a los derechos humanos, puntualizando en los derechos de libertad e igualdad en términos de igualdad ante la ley en el goce de derechos y cumplimiento de deberes. La tolerancia como principio se desprende del respeto a las diferencias, se exterioriza en el derecho de opinión, creencias o conductas, siendo los límites de la libertad las garantías para los sujetos. De igual manera, se tratan los llamados institutos de gobierno directo, en un juego que propone la norma en que se describe, el instituto (iniciativa legislativa, iniciativa constitucional, referéndum y plebiscito) y los requisitos necesarios para instrumentar cada uno de ellos.

Igual que lo que se viene describiendo, se detalla en profundidad cada uno de los **tres poderes**; los **órganos de control** y los **gobiernos departamentales**, en términos de integración, requisitos y funciones.

Por último, el otro manual que se reconoce como oficial para la última asignatura de Educación social y cívica de 2006, conceptualiza qué es el gobierno como el conjunto de aquellos órganos que tienen institucionalmente asignado el ejercicio del poder del Estado. Separa y contextualiza el régimen de gobierno mencionando que la estructura de gobierno puede variar de país en país y que existe una infinidad de formas de clasificar las formas de gobierno (en este punto se propone una actividad en base a un documental sobre el golpe de Estado en Uruguay, que busca reflexionar sobre las causas, consecuencias y condiciones de posibilidad).

Para introducir la idea de **régimen democrático**, se desarrolla la idea de la variación de su significado desde hace veinticinco siglos, ahondando básicamente en dos períodos: la democracia griega y la democracia en el marco del surgimiento de los Estados modernos, y con él, el surgimiento del voto y su evolución histórica. Partiendo de las variaciones, se explicita de acuerdo a las ideas de Robert Dahl, que el carácter esencial de la democracia es "la posibilidad de que todos los integrantes de una comunidad política se reconozcan a sí mismos como iguales en sus derechos de decidir sobre los asuntos de todos". (Garrido et al 2010: 122)

Continuando con las ideas de este autor, toman los requisitos que este plantea para "poder hablar" de democracia: a) debe existir una participación efectiva, es decir las mismas oportunidades de dar a conocer puntos de vista; b) la igualdad del voto; comprensión de los temas o sea conocimiento y consecuencias de las decisiones. También es necesario; c) el control de la agenda de las decisiones, la idea de que existe una agenda en construcción y d) la inclusión de los adultos (se deben poseer sin exclusión los derechos que plantean los cuatro puntos anteriores). Dahl, en esta línea,

plantea cuáles son las instituciones que deben existir en los Estados modernos para su garantía: **cargos públicos ocupados por representantes electos; elecciones libres, limpias y frecuentes; libertad de expresión; acceso a diversas formas de información; derecho a construir asociaciones autónomas y ciudadanía inclusiva.** A partir de estos aportes, los autores del manual mencionan que en nuestro país -de acuerdo a los análisis de los politólogos-, estos seis criterios se cumplen desde la constitución de 1918, ya que es la primera que amplía el sufragio, siendo incumplidos en 1933 (hasta 1942) y 1973 (hasta 1985). (Garrido et al 2010: 124-125)

Bajo la pregunta de cómo se organiza la democracia en Uruguay, se repasan los principios y conceptos de **soberanía popular, ejercicio directo e indirecto, cuerpo electoral, características de la democracia representativa, institutos de gobierno directo** (elecciones, plebiscito, referéndum e iniciativa popular). Bajo "otros principios básicos de la democracia" uruguaya, se cita la **separación de poderes, elecciones libres y periódicas, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría y respeto a los derechos humanos.**

Luego se presenta un organigrama de todos los organismos que componen el gobierno nacional: los **poderes centrales, órganos de control** y el **gobierno departamental.** Al igual que en los casos anteriores, se brinda información sobre las formas en que se organizan, los órganos que los integran, los cargos y sus requisitos, las formas de designación y las competencia y funciones para cada caso.

**Síntesis de los conceptos centrales en el estudio del Gobierno en los tres períodos**

	<b>Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad con el programa	Sí (total de 4 manuales)	Sí (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	No (Manual 2)
Objetivos del programa	Comprendan qué es el Gobierno y lo sepan distinguir del Estado. (...) en qué consiste la Democracia en cuanto forma de Gobierno y sean capaces de distinguirla de las formas de Gobierno no democráticas; que tengan una noción de las formas de gobierno democráticas del mundo contemporáneo; que sean capaces de aplicar esas nociones para	X	Proporcionar los elementos necesarios para que los/las alumnos/as se identifiquen como parte de la organización social-Estado- y que conozcan el sistema político en que viven, mediante el análisis de los principios básicos del sistema Democrático	

	comprender cuál es la forma de gobierno que establece nuestra Constitución; que conozcan y comprendan cuáles son los poderes y órganos, cómo se integran, cuáles son sus principales atribuciones y cómo se relacionan entre sí; que conozcan y asuman cuáles son sus derechos y deberes en cuanto ciudadanos			
Conceptos centrales  (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)	<b>Gobierno</b> Conjunto de centros de poder a través de los cuales se ejerce la actividad o se cumplen los fines del Estado.	<b>Gobierno</b> Organización que se encarga de administrar el poder político	<b>Gobierno</b> conjunto de órganos del Estado que cotidianamente ejercen la dirección del Estado (...) "sistema orgánico de autoridades a través del cual se expresa el poder del Estado, creando, afirmando y desarrollando un orden jurídico.	<b>Gobierno</b> Conjunto de aquellos órganos que tienen institucionalmente asignado el ejercicio del poder del Estado.  <b>Régimen de gobierno</b> estructura de gobierno puede variar de país en país y que existe una infinidad de formas de clasificar las formas de gobierno.
	X	<b>Régimen democrático</b> Olas y contra olas de la evolución de la democracia. Necesidad de profundizar la democracia	X	<b>Régimen democrático</b> "posibilidad de que todos los integrantes de una comunidad política se reconozcan a sí mismos como iguales en sus derechos de decidir sobre los asuntos de todos"
	Dimensiones de la democracia Social, político, económico y cultural.	Dimensiones de la democracia Social, político, económico y cultural.	Dimensiones de la democracia Social, político, económico y cultural.	Dimensiones de la democracia Social, político, económico y cultural.
	Tipos de democracia Directa, representativa, semi-representativa o mixta. (Instituciones de intervención directa de la ciudadanía,	Tipos de democracia Directa, representativa, semi-representativa o mixta. (Instituciones de intervención directa de la ciudadanía	Tipos de democracia Directa, representativa, semi-representativa o mixta. (Instituciones de intervención directa de la ciudadanía	Tipos de democracia Directa, representativa, semi-representativa o mixta. (Instituciones de intervención directa de la ciudadanía
		Requisitos para la existencia de la democracia  Poder limitado por la constitución, poder pertenecer a todos, elecciones libres, voto informado, libre y		Requisitos para la existencia de la democracia  a) Participación efectiva, es decir las mismas oportunidades de dar a conocer puntos de vista; b) la igualdad

	X	secreto, iguales ante la ley, representatividad, poder distribuido en las autoridades, canales de expresión y fiscalización, derecho a la información, prensa que refleje las opiniones independiente del poder político económico, igualdad de derechos entre personas, pluralidad partidaria	X	del voto; comprensión de los temas o sea conocimiento y consecuencias de las decisiones. También es necesario c) el control de la agenda de las decisiones, la idea de que existe una agenda en construcción; y d) la inclusión de los adultos.
	Principios básicos de la democracia en Uruguay  Soberanía popular, Ejercicio directo e indirecto, cuerpo electoral, características de la democracia representativa, institutos de gobierno directo, separación de poderes, elecciones libres y periódicas, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría y respeto a los derechos humanos.	Principios básicos de la democracia en Uruguay  Soberanía popular, Ejercicio directo e indirecto, cuerpo electoral, características de la democracia representativa, institutos de gobierno directo separación de poderes, elecciones libres y periódicas, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría y respeto a los derechos humanos.	Principios básicos de la democracia en Uruguay  Soberanía popular, Ejercicio directo e indirecto, cuerpo electoral, características de la democracia representativa, institutos de gobierno directo separación de poderes, elecciones libres y periódicas, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría y respeto a los derechos humanos.	Principios básicos de la democracia en Uruguay  Soberanía popular, Ejercicio directo e indirecto, cuerpo electoral, características de la democracia representativa, institutos de gobierno directo separación de poderes, elecciones libres y periódicas, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría y respeto a los derechos humanos.
	Separación de poderes  Análisis del poder judicial, legislativo y ejecutivo Organismos de control Gobiernos departamentales	Separación de poderes  Análisis del poder judicial, legislativo y ejecutivo Organismos de control Gobiernos departamentales	Separación de poderes  Análisis del poder judicial, legislativo y ejecutivo Organismos de control Gobiernos departamentales	Separación de poderes  Análisis del poder judicial, legislativo y ejecutivo Organismos de control Gobiernos departamentales
	Estudio de las constituciones	X	X	X
	Formas democráticas y no democráticas. Totalitarias y autocráticas (autoritarismo, nazismos, fascismos y regímenes socialistas	Regímenes dictatoriales en Uruguay (a modo de mención)	Regímenes dictatoriales en Uruguay (a modo de mención)	Regímenes dictatoriales en Uruguay (a modo de mención)

Perspectiva	Estudio de la democracia en su dimensión política equivale al estudio de sistema de gobierno a partir de las fuentes jurídicas.	Estudio de la democracia en su dimensión política equivale al estudio de sistema de gobierno a partir de las fuentes jurídicas. Y también de sus fundamentos teórico políticos.	Estudio de la democracia en su dimensión política equivale al estudio de sistema de gobierno a partir de las fuentes jurídicas.	Estudio de la democracia en su dimensión política equivale al estudio de sistema de gobierno a partir de las fuentes jurídicas. Y también de sus fundamentos teórico políticos.
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A modo de cierre de este segundo ámbito es de mencionar, en primer lugar, y en relación a la presencia-ausencia de categorías que lo conforman, que existe una gran correspondencia entre cada una de estas y los contenidos planteados en los tres programas, no encontrándose contenidos relacionados solamente con una categoría relativa al estudio del, sistema penal, la policía y las fuerzas armadas.

En relación al primer eje, el Estado, debe apuntarse que en términos globales se observa que los contenidos trabajados en cada período casi no tienen variación, sí se observan diferencias en relación al grado de profundización y detalle. En este sentido, el programa de Educación Cívica de 1986 dedica gran parte del programa de estudio mientras que en el caso de la asignatura de los años 90 se describen los elementos mínimos, encontrándose en el medio de ambos el programa de la asignatura vigente.

El abordaje también presenta mayormente continuidades, siendo el estudio del Estado sinónimo del estudio de las Constituciones nacionales, desde la perspectiva del Derecho. Al igual que en el ámbito anterior, el manual 2 agrega a la perspectiva del Derecho otras perspectivas disciplinares como la historia, sociología, demografía o ciencia política que contextualizan y dejan entrever que nada se estatuye en tanto tal sino que es producto de construcciones socio-históricas.

En relación al estudio del Gobierno, también se aprecia una gran continuidad entre los tres programas de estudio. La idea central que se maneja en el conjunto de los materiales podría resumirse a que, dentro de este segundo eje, se encuentran los aspectos institucionales que los propios materiales sitúan dentro de la dimensión política de la democracia, que a su vez se estructura fundamentalmente a partir de los principios básicos de la democracia en Uruguay (principio de soberanía popular, el sistema electivo de los gobernantes, principio de la mayoría, independencia del poder electoral, principio de separación de poderes y sufragio universal)

De todos modos el programa de Formación Ciudadana de 1996 introduce nuevas perspectivas disciplinares al estudio de la democracia y del gobierno nacional, considerando también aspectos teóricos de la democracia (a modo de "testigo" de un planteo que amplía, también lo hace el Manual 2 de la asignatura vigente). La distinción y conceptualización de las diferencias entre gobierno, régimen democrático, democracia y sus dimensiones son un claro ejemplo de esas variaciones, así como lo es el propio hecho de que el programa de los años 90 no posea una unidad exclusiva para estudiar el Estado y a cambio dedique dos al estudio de la democracia.

En otro orden, un asunto curioso es que si bien en los tres programas de estudio hay alusiones a los regímenes no democráticos, apenas mencionan la última dictadura cívico militar. Este punto guarda relación con el hecho de que no se hayan encontrado para el caso uruguayo contenidos que refieran al ámbito *Historia y memoria política reciente* sugerido por Cristian Cox.

Ahora bien, nuevamente encontramos la predominancia de una perspectiva jurídica, a través del **estudio constitucional** para acceder al Estado o al estudio de la democracia. Si bien sobre esta última el programa de 1996 (y también el manual 2 del último período) introduce concepciones que amplían la visión del resto de los programas de estudio, lo que los materiales resaltan en este ámbito es la dimensión política de la democracia. Y en un doble movimiento: democracia en lo político en relación a los principios básicos de la democracia en Uruguay y de esta como sistema de gobierno a partir de las fuentes jurídicas.

### 4.2.3 La ciudadanía como estatus legal y la participación como sufragio (ámbito III)

Al agrupar la información referida a esta dimensión, se observa que ninguna de las tres asignaturas en estudio se propone trabajar sobre estrategias, habilidades, competencias o en ámbitos destinados a la participación estudiantil. De acuerdo a la categorización de la que partimos para realizar nuestro análisis se aprecia que los textos curriculares no hacen referencia a: i) deliberación, negociación y logro de acuerdos, ii) competencias de reflexión crítica, iii) participación en gobierno escolar y o proyectos de acción social, iv) participación en acciones políticas (debates, protestas, partidos) y v) rendición de cuentas.

Mencionadas estas ausencias, las referencias que sí se enuncian se agrupan en dos ejes centrales: ciudadanía y participación. Como lo muestra en el siguiente cuadro, el texto curricular de los años 80 no posee unidades en relación a los ejes planteados aunque sí se hallan algunas definiciones en la unidad del Gobierno, ya descrita en la dimensión anterior de Instituciones y procesos políticos. En el programa de los 90 se encuentra “*El Ciudadano en acción*”, mientras que en el programa vigente la unidad pasa a denominarse “*Participación Ciudadana*”.

Ámbito III. Ciudadanía y participación democrática				
Categorías según matriz (Cox)	Ejes centrales	Unidades temáticas		
		Programa 1986	Programa 1996	Programa 2006
Derechos del ciudadano	Ciudadanía	Unidad IV. El gobierno	V. El ciudadano en acción	Unidad III. Participación ciudadana
Obligación y responsabilidades del ciudadano				
Voto (derecho, deber, responsabilidad)	Participación	El actuar democrático		
organizaciones políticas: partidos políticos				
elecciones: sistema electoral, participación electoral				
organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG				

Si bien se distinguen como ejes centrales ciudadanía y participación, estos serán trabajados de forma conjunta ya que es el sentido que asumen los contenidos que se plantean en los tres textos curriculares.

El sentido general que se expresa puede resumirse en la siguiente idea: el requisito central para la existencia de un sistema democrático es la soberanía popular, este poder se viabiliza a través del sufragio y quienes podrán participar de este modo serán los ciudadanos. En este sentido hay una idea estructurante de ciudadanía que se construye casi exclusivamente sobre la dimensión política de la democracia y una concepción de la participación esencialmente jurídica o formal. De modo que, soberanía popular es igual a ciudadanía, ya que las formas en que se ejerce la soberanía popular son las formas participativas ciudadanas por excelencia, siendo estos los institutos formales de gobierno ya descritos: elecciones, referéndum, plebiscito popular e iniciativa.

A groso modo, podría explicitarse que en este apartado se profundiza sobre la dimensión política de la democracia en tanto es definida como derechos y deberes civiles y políticos, donde la participación es uno de los centrales.

En este sentido, los tres programas enuncian las mismas nociones. Por una parte, al remitirse a la ciudadanía explicitan: **concepto, tipos, suspensión y pérdida, derechos y obligaciones del ciudadano**; por otra, los dos últimos programas, hacen referencia a los grupos o formas de participación. En relación a este punto, se señalan tres: gremiales- sindicales, las estudiantiles y las políticas partidarias. Si bien el programa de 1986 no enumera contenidos, sí trabaja los partidos políticos como institución de la democracia. A su vez, si bien los dos programas posteriores al del 86 construyen una unidad temática específica que refiere a la ciudadanía y la participación, los ejes centrales continúan siendo los planteados por el texto de los años 80. Es decir, son asociados a la participación ciudadana: el sufragio, los deberes y derechos.

### Contenidos por unidad temática para cada período

	Programa Educación Social y Cívica 1986	Programa Formación ciudadana 1996	Programa Educación Social y Cívica, ref. 2006
	<i>Unidad IV. El gobierno</i>	<i>Unidad V. El ciudadano en acción</i>	<i>Unidad III. Participación ciudadana</i>
<b>Contenido 1</b>	Ciudadanía, sufragio y partidos políticos.	Ciudadanía Concepto y tipos Derechos y obligaciones  Ejercicio directo de la soberanía Sufragio Referéndum Plebiscito Iniciativa	Ciudadanía Concepto y diferentes clases. Suspensión y pérdida Derechos y obligaciones.  Participación; el sufragio como mecánica en la toma de decisiones colectivas
<b>Contenido 2</b>		Grupos de participación organizada  Asociaciones gremiales Asociaciones estudiantiles Asociaciones de padres Partidos políticos	Concepto y formas de participación -gremial (estudiantil) -sindical -política.  Grupos de participación organizada: -asociaciones gremiales y sindicales. -asociaciones estudiantiles -otras formas de asociación. -partidos políticos: -organización -integración y requisitos.

Dados estos contenidos, es de mencionar la distancia que presenta esta tercera unidad temática en el caso del programa de Educación Social y Cívica vigente en relación al objetivo que la orienta. En este se enuncia que: “se aspira a que los/las alumnos/as capten la trascendencia de la participación en la dimensión cotidiana. Que tenga un efecto real y sientan que la temática de esta unidad los prepara para la ciudadanía, considerando que por su edad, todavía no la pueden ejercer en forma plena”(CES, 2006). Como se comentó al inicio, ninguno de los programas en estudio hace referencia a competencias o ámbitos en los que se identifique una visión práctica -en términos de la enseñanza de su ejercicio-, como sugiere la idea de “dimensión cotidiana” de la participación como parte de lo que se desea lograr. Por otra parte, y en la misma dirección, mencionar que los estudiantes aún no han alcanzado su ciudadanía plena, ya que no tienen los requisitos formales para sufragar, va en contra de la propia idea de la dimensión cotidiana que además refiere a una visión minimalista que retomaremos más adelante.

Profundizando estos contenidos en los manuales de texto, nuevamente se observa una casi perfecta coincidencia entre los cuatro manuales de la primera asignatura y de estos respecto al programa.

La definición de ciudadanía que se expresa en los textos refiere a un **vínculo jurídico político que une a la persona con el Estado** y la habilita para intervenir directa o indirectamente en el gobierno. Se trabajan los tipos de ciudadanía en cuanto a **naturales y legales** y a los **derechos y deberes** que derivan de la ciudadanía según lo prescripto en la constitución. Se citan también aquellos artículos constitucionales que refieren a la **suspensión de la ciudadanía**.

Desde este punto, la participación queda circunscripta a dos ámbitos. Por una parte, el ciudadano participa mediante el sufragio, en relación a este se describen las condiciones en nuestro país en relación a su carácter universal, directo, secreto y obligatorio a la vez que se explica el procedimiento constitucional del voto. Son analizadas asimismo, las formas de intervención directa (plebiscito, referéndum e iniciativa). Por otra parte, se resalta la participación organizada desde los partidos políticos, los que son trabajados desde los artículos constitucionales.

Si bien el programa de Formación Ciudadana del segundo período no explicita en términos de contenidos visiones distintas a las ya citadas, sí lo hace el manual de texto oficializado que se sugiere para el estudio de esta asignatura. En grandes líneas, se observa que amplía la visión jurídico- política de la participación para dar cuenta de su **dimensión social**. En este sentido, partiendo de la idea de que actuar democráticamente implica desempeñar un papel en una situación social y de que la democracia es una forma de actuar, se entiende que la participación:

“(…) implica tomar una acción social que consiste en intervenir, en tomar decisiones, en contribuir, en brindar lo mucho o poco que puedas otorgar para construir libre y responsablemente, como protagonista la realidad en la que vives. La democracia es considerada como sinónimo de participación en los más variados ámbitos de la vida social, así los ciudadanos debemos ejercitarnos como tales, debemos ser activos y responsabilizarnos de la convivencia, de la “cosa pública” de la sociedad en donde vivimos, ya sea para construirla, desarrollarla, criticarla, cambiarla, es decir “actuar” sobre ella. (Bottero y Goncalvez 2003: 85)

Se trabaja la idea de una **participación responsable** en el entendido de que no son suficientes los principios básicos de la democracia en relación a la libertad, tolerancia o igualdad sino que se hace necesario el compromiso. Se enfatiza que la participación no es un derecho otorgado sino “una conquista de las personas y los grupos sociales, es el resultado de grandes enfrentamientos, injusticias, revoluciones y reivindicaciones de movimientos sociales; lo que eleva la responsabilidad de la acción cuando participamos”.

Participación responsable implica colaborar con las acciones de esos grupos, defendiendo nuestros criterios pero también respetando los criterios de los otros. Vivir vínculos interesándonos por los asuntos de los demás, eso significa participación social responsable. (...) la participación ciudadana implica derechos pero también obligaciones, responsabilidades en el ámbito político pero también el social y cultural (Bottero y Goncalvez 2003: 136).

En la unidad denominada el *Ciudadano en Acción*, se trabaja la contextualización de la ciudadanía, trazando la idea de que desde su inicio, con la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, se ha ido ampliando y transformando. Se escoge hablar de un ciudadano en acción que actúa "salvaguardando sus intereses y los de los demás, siendo crítico pero construyendo buscando los posibles problemas que estén a su alcance, proponiendo salidas colectivas y apostando a la **solidaridad como principio básico**". En este manual se explicita la idea de un ciudadano que sobrepasa el carácter político- jurídico:

"(...) ser ciudadano no es solamente votar, es sentirse responsable del buen funcionamiento de la sociedad interviniendo, adoptando una conducta crítica, denunciando, informándose adecuadamente, ejerciendo la responsabilidad de los derechos políticos. (...) implica participar en todos aquellos ámbitos en los que pueda acceder como integrante de la sociedad" (Bottero y Goncalvez 2003: 90)

Si bien se suman estos aspectos, también se trabaja la ciudadanía desde el punto de vista jurídico, pero explicitando que este es un punto de vista, denominándolo precisamente así. Nombrar esta perspectiva como punto de vista específico, refuerza precisamente la idea de que en los casos anteriores se transmite como idea naturalizada, no explicitando la existencia de otras formas posibles.

Desde esta visión, se define de la misma forma que se observó en los textos de la asignatura anterior, es decir, como "vínculo (jurídico- político) que une a las personas por el Estado y la habilita para participar en la vida política, reconociéndole derechos e imponiéndole deberes u obligaciones". Referenciando a la constitución se menciona la división entre ciudadanos naturales y legales, los derechos y deberes que allí figuraran, así como la suspensión del ejercicio de la ciudadanía y la pérdida de la misma. Se trabajan también las instituciones de la democracia directa (iniciativa referéndum, plebiscito), el sufragio y sus características, los procedimientos de distribución de cargos en el gobierno y se describe el proceso del sufragio.

Los grupos de participación organizada, definen: los partidos políticos, los gremios, sindicatos, organizaciones de empresarios, organizaciones de intereses profesionales, asociaciones estudiantiles, asociaciones de padres, defensa del consumidor y las cooperativas.

En relación a los manuales del programa vigente, es posible observar con respecto al primer texto que también convoca a una ciudadanía activa en la que "está en juego el compromiso cívico y la deliberación colectiva acerca de los temas de interés de la comunidad". Se trabajan autores que adhieren a esta visión enfatizando distintos aspectos, se cita la **dimensión procesual de la ciudadanía**, es decir la integración gradual de un ciudadano a la toma de decisiones; así como las diferentes funciones de la participación en relación a la "**fiscalización, control y ejecución en la acciones en los asuntos públicos y privados que afectan lo político, económico, social y ambiental**". En esta línea, y de acuerdo con Prats Catalá, se resumen tres formas de participación: una relacionada a la reivindicación- participación, que sería el caso de agrupaciones medio ambientales; la participación- control, que figura a modo de ejemplo en el rol de un usuario; y la participación-gestión, que materializa asuntos que el Estado no puede realizar, una asociación de voluntarios sería el ejemplo para este caso. A partir de estas nociones se construye la idea de que las personas, en calidad de ciudadanos, asumen un rol activo en el desarrollo social y económico. Planteando el presupuesto participativo como ejemplo, se explicita que estas formas de participar exigen ser parte de la planificación, la ejecución, y el monitoreo y evaluación de la gestión local.

Luego se trabaja la **participación de los adolescentes como derecho**. Para ello se toman los aportes de Hart, quien se dedica a estudiar la participación infantil y a enfatizar la dimensión de su aprendizaje. A grandes rasgos, este autor entiende que participar es compartir la toma de decisiones, y traza una escala para "nombrar" qué es y qué no es participar y los grados de la participación dependiendo de quién convoca a la participación (si son los adultos o los niños), y el nivel de información que se posea. El supuesto es que la participación se facilita cuando se cuenta con información, se brindan oportunidades, se toman decisiones que implican enfrentar consecuencias y se aprenden nuevas formas de relacionamiento.

En este texto se realiza un repaso sobre los cambios que ha tenido la **ampliación de la ciudadanía** en la consecución de los diferentes derechos (civiles, políticos, sociales, económicos, culturales). Se trabaja las transiciones de los 70- 80 y 90 en relación a las alteraciones sociales, económicas y políticas atadas a las diferentes dimensiones de la

ciudadanía, puntualizando en la importancia de la dimensión cultural y de la participación de la sociedad civil.

En relación a los grupos de participación organizada se describen y ejemplifican los gremios, sindicatos, organizaciones de empresarios, organizaciones de intereses profesionales, asociaciones estudiantiles, asociaciones de padres, asociaciones que defienden derecho de las minorías, etc. En relación a las asociaciones estudiantiles, se trabajan los documentos vigentes- circulares de Codicen- como el Estatuto del Estudiante para Educación Media y los que regulan las asociaciones de padres.

Se trabaja también el sufragio, como mecanismo en la toma de decisiones, enumerando sus características y la conformación y funciones de los partidos políticos según nuestra constitución.

Por último, bajo el título de participación política, se enuncia la concepción de ciudadanos naturales legales y no ciudadanos, las causales de suspensión de la ciudadanía y de su pérdida. También se alude a los derechos de los ciudadanos en relación a: elegir y ser electo, posibilidad de desempeñar empleos públicos, participación en consultas populares (plebiscito y referéndum), derecho iniciativa legislativa y constitucional así como los deberes: inscripción en registro cívico nacional y sufragar.

El segundo manual de este período, plantea como primer elemento, la necesidad de problematizar el concepto clásico de la ciudadanía que alude a los derechos y deberes recién mencionados en el manual 1. Como segundo punto se plantea una mirada histórica de la **construcción social de la ciudadanía**, desde la antigua Grecia a las concepciones romanas en relación a la idea de la esfera pública y privada de los ciudadanos; se repasa la Europa medieval, la era de la ilustración y la revolución francesa llegando a Marshall y su propuesta de ciudadanía civil, política y social. Se propone una **mirada crítica de la linealidad histórica y se problematizan las nuevas ampliaciones en el marco de la globalización**. Un tercer punto es el tratamiento de la concepción clásica o normativa de la ciudadanía, explicitando- al igual que el manual de la asignatura anterior- que entenderla como un vínculo jurídico-político entre las personas y un país que habilita la ciudadanía, es solo una forma entre muchas de entenderla. Bajo esta perspectiva, se describen los ciudadanos naturales y legales, los derechos y deberes de los ciudadanos y la suspensión y pérdida de la ciudadanía.

Profundizando en las concepciones acerca de la ciudadanía, se trabaja acerca de la **dimensión normativa y la dimensión sustantiva**. Se entiende que la primera tiene que ver con la concepción clásica, es decir, con la noción del vínculo que tienen las personas con un gobierno y las normas jurídicas que regulan esta relación. Además, también lo es en la dimensión individual, es decir, cuando se reivindica un derecho propio y aun cuando esta reivindicación es colectiva, el caso de trabajadores que reclaman el derecho a sindicalizarse sería un ejemplo de esta forma. Citando a Schujman, se menciona que la ciudadanía normativa hace referencia al ejercicio de los derechos y al cumplimiento de deberes que estipulan las leyes, las normas y la constitución, tanto en el plano individual como en el colectivo. Por otra parte, de acuerdo con el mismo autor, la dimensión sustantiva "se pone en práctica cuando se defienden derechos y cuando estos se hacen efectivos mediante la participación y la acción directa de las personas y los grupos.

Esta dimensión abarca mucho más que los derechos establecidos y logra el reconocimiento de nuevos derechos. Desde esta visión, la participación se plantea de forma más amplia, signada por el compromiso individual y colectivo. En este sentido, los autores manifiestan la idea de que la noción de **responsabilidad** es más amplia que la concepción de deber: "la responsabilidad es crítica, reflexiva, consciente y solidaria. (...) Supone practicas guiadas por nuestra conciencia, implica acciones que respetan los enteres colectivos, acciones que cuestionen las normas para mejorarlas y transformarlas". (Garrido, et al 2014: 173).

Se plantea una **práctica ciudadana activa** y que ésta, en oposición a una forma pasiva que está dada por la obligación de participar, sucede cuando "tomamos la iniciativa de comunicar lo que pensamos, cuestionamos, cuando nos comprometemos, cuando somos solidarios "cuando nos importa que las cosas funcionen por el bien de la comunidad y no por nuestro bien". Esta idea de ciudadanía activa es trabajada desde diferentes puntos de vista. Por una parte, se asocia a esta concepción de ciudadanía la idea de un desarrollo de pensamiento complejo (desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas, conocimientos e integradoras) enunciado por de Edgar Morín. Se rescata también la dimensión de los espacios públicos a través de Schujman y Mazzeo, Habermas y Cullen.

Más adelante, se encuentra un capítulo orientado por la pregunta ¿qué significa en este mundo globalizado ser ciudadano? Se trabajan las ideas de "**ciudadanía y migraciones**" en el marco de las nuevas configuraciones y la idea de "**ciudadanos del planeta tierra**"(Morín).

Un último capítulo se orienta al trabajo de la participación. En términos generales, se menciona que participar significa “tener parte en la cosa” y se trabajan diferentes ámbitos y nociones de la participación. Participación en diferentes ámbitos de la vida y con distintas personas, recorridos por distintas dimensiones y ámbitos. En un primer punto, se analiza la participación según la ciencia política mencionando un conjunto muy variado de acciones de alta y baja intensidad involucrando desde el sufragio hasta asociaciones barriales y se explicita que participación en sentido estricto refiere a la incidencia en la toma de decisiones. En un segundo momento, se trabaja la idea de participación como emancipación tomando los aportes de Giddens de política emancipatoria.

Se trabajan luego las definiciones de participación y movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, gremios y sindicatos. Un módulo concreto es dedicado a la **participación adolescente**, utilizando programas y espacios existentes como: el Parlamento juvenil, Un trato por el buen trato, Arrimate a la salud y Arrimate al deporte, Movida joven, Presupuesto participativo de Montevideo, programas de la Intendencia, programas de Voluntariado y otras formas de participación en la que se incluye un joven que canta en una banda. A modo de ejemplo, se brinda información acerca de algunos espacios y actividades del Instituto Nacional de la juventud. Se enuncian también, una serie de claves para la participación y la comunicación: “dejar hablar, demostrar que queremos escuchar, entender, tener paciencia, controlarse, no culpar, no criticar, etc.”

Un último conjunto de ideas se dedican a pensar la **ciudadanía y los medios de comunicación**- en acuerdo al pensamiento de McLuhan y Martín Barbero- en relación a su papel de generadores de opinión pública, a la vez que se enmarca y se brindan definiciones del actual contexto de globalización, sociedad de la información, medios de comunicación, *mass media* y sociedad del conocimiento.

Los elementos sobre el sufragio como mecanismo democrático también tienen lugar, se repasan su concepto, características (universal, secreto y obligatorio), procedimiento para sufragar, causales de justificación y sanciones.

**Síntesis de conceptos centrales en el estudio de la ciudadanía y la participación para cada período**

	<b>Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad con el programa	Sí (total de 4 manuales)	No (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	No (Manual 2)
Objetivos del programa	No forma parte de una unidad específica	X	Se aspira a que los/las alumnos/as capten la trascendencia de la participación en la dimensión cotidiana. Que tenga un efecto real y sientan que la temática de esta unidad los prepara para la ciudadanía, considerando que por su edad, todavía no la pueden ejercer en forma plena	
Conceptos centrales (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)	<b>Ciudadanía (jurídica)</b>  vínculo jurídico político que une a la persona con el Estado y la habilita para intervenir directa o indirectamente en el gobierno	<b>Ciudadanía (activa, dimensión social y política)</b>  "actúa salvaguardando sus intereses y los de los demás, siendo crítico pero construyendo buscando los posibles problemas que estén a su alcance, proponiendo salidas colectivas y apostando a la <i>solidaridad</i> como principio básico (...).  <b>Dimensión jurídica</b> Vínculo jurídico-político que une a las personas por el Estado y la habilita para participar en la vida política, reconociéndole derechos e imponiéndole deberes u obligaciones".	<b>Ciudadanía activa</b>  Está en juego el compromiso cívico y la deliberación colectiva acerca de los temas de interés de la comunidad".  <b>Dimensión procesual</b> (adquisición con el pasar del tiempo)  <b>Ampliación de la ciudadanía</b> en la consecución de los diferentes derechos (civiles, políticos, sociales, económicos, culturales).	<b>Ciudadanía (construcción social)</b>  <b>Dimensión sustantiva</b> se pone en práctica cuando se defienden derechos y cuando estos se hacen efectivos mediante la participación y la acción directa de las personas y los grupos  <b>Dimensión normativa</b> Hace referencia al ejercicio de los derechos y al cumplimiento de deberes que estipulan las leyes, las normas y la constitución, tanto en el plano individual como en el colectivo. (...) vínculo que tienen las personas con un gobierno y las normas jurídicas que regulan esta relación
	Ciudadanos Naturales y legales (constitución)	Ciudadanos Naturales y legales (constitución)	Ciudadanos Naturales y legales (constitución)	Ciudadanos Naturales y legales (constitución) ciudadanía y migraciones ciudadanos del planeta tierra
	Derechos y deberes de los ciudadanos (constitución)	Derechos y deberes de los ciudadanos (constitución)	Derechos y deberes de los ciudadanos (constitución)	Derechos y deberes de los ciudadanos (constitución)
	Suspensión y pérdida de la ciudadanía (constitución)	Suspensión y pérdida de la ciudadanía (constitución)	Suspensión y pérdida de la ciudadanía (constitución)	Suspensión y pérdida de la ciudadanía (constitución)
	Características del sufragio en Uruguay (constitución)	Características del sufragio en Uruguay (constitución)	Características del sufragio en Uruguay (constitución)	Características del sufragio en Uruguay (constitución)
	Institutos de democracia directa: plebiscito, referéndum, iniciativa (cons)	Institutos de democracia directa : plebiscito, referéndum, iniciativa (constitución)	Institutos de democracia directa : plebiscito, referéndum, iniciativa (constitución)	Institutos de democracia directa : plebiscito, referéndum, iniciativa (constitución)

	X	<p><b>Participación</b></p> <p>Tomar una acción social que consiste en intervenir, en tomar decisiones, en contribuir, en brindar lo mucho o poco que puedas otorgar para construir libre y responsablemente, como protagonista la realidad en la que vives. (...) debemos ser activos y responsabilizarnos de la convivencia, de la "cosa pública".</p>	<p><b>Participación</b></p> <p>Diferentes funciones de la en relación a la "fiscalización, control y ejecución en las acciones en los asuntos públicos y privados que afectan lo político, económico, social y ambiental"</p> <p>Tres formas de participación: reivindicación-participación (agrupaciones medio ambientales) participación-control (usuario) y la participación – gestión.</p>	<p><b>Participación</b></p> <p>"tener parte en la cosa"</p> <p>Práctica ciudadana activa sucede cuando "tomamos la iniciativa de comunicar lo que pensamos, cuestionamos, cuando nos comprometemos, cuando somos solidarios (...) cuando nos importa que las cosas funcionen por el bien de la comunidad y no por nuestro bien"</p> <p>Participación se plantea de forma más amplia, signada por el compromiso individual y colectivo, noción de responsabilidad es crítica, reflexiva, consciente y solidaria.</p>
	Partidos políticos. (constitución)	<p>Participación organizada</p> <p>Partidos políticos, Gremios, sindicatos, organizaciones de empresarios, organizaciones de intereses profesionales, asociaciones estudiantiles, asociaciones de padres, defensa del consumidor y las cooperativas.</p>	<p>Participación organizada</p> <p>gremios, sindicatos, organizaciones de empresarios, organizaciones de intereses profesionales, asociaciones estudiantiles, asociaciones de padres, asociaciones que defienden derecho de las minorías, etc.</p>	<p>Participación organizada</p> <p>Participación y movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, gremios y sindicatos.</p>
	X	X	<p>Participación adolescente (requisitos y oportunidades de participación por parte del mundo adulto Hart.)</p>	<p>Participación adolescente, utilizando programas y espacios existentes como: el Parlamento juvenil.</p>
Perspectiva	Ciudadanía jurídica	Ciudadanía política - social y jurídica	Ciudadanía política- jurídica	Ciudadanía normativa (jurídica) Ciudadanía sustantiva (política y social)
	Participación jurídica.	Participación política y social. Activa, solidaria y responsable	Participación-gestión- control	Participación política y social. Activa, solidaria y responsable

Haciendo un repaso de este ámbito, y en relación a las categorías que lo constituyen, es de mencionar la ausencia de aquellas que según la literatura se asocian a la idea de una enseñanza de la participación ciudadana desde la práctica, en el entendido de que “a participar se aprende participando”. En nuestro caso no se encuentran referencias a la participación en ciertos ámbitos- gobierno escolar, acciones políticas como debates y protestas sociales, así como tampoco contenidos que refieran a la enseñanza de estrategias –deliberación, negociación, acuerdos- y de competencias dialógicas o críticas reflexivas que generalmente se entienden necesarias para el ejercicio de lo anterior.

Llegados a este punto, se puede pensar en términos generales en algunos elementos que se han venido delineando que de alguna forma permiten presentar dos “tendencias”. El vector que estructura estos dos caminos refiere básicamente al grado de reducción de los contenidos al estudio del Derecho- constitución- o lo que es lo mismo, cuánto se amplía esta visión dominante a otras perspectivas. Estas ampliaciones son las que incorporan un relativo cambio en términos de continuidad o ruptura entre los tres períodos.

El discurso predominante reduce la enseñanza de los contenidos al estudio del Derecho. Este discurso es hegemónico en tanto comprende a los textos programáticos de los años 80 y 2000 y los manuales de texto que acompañan las asignaturas de estos años. La introducción de algunas variaciones en términos de inclusión de otras perspectivas se observa en el programa de Formación ciudadana de 1996 –así como en el manual de texto oficial- y en la amplitud de enfoques que presenta el manual 2 de la asignatura vigente. De todos modos las “alternativas” que sugieren no permiten decir que se construye un discurso alternativo al anterior.

En este sentido se puede observar, para el primer caso, que la ciudadanía es entendida exclusivamente como **vínculo jurídico de las personas con el Estado.**

Como se mencionó en el ámbito anterior, el estudio de la dimensión política de la democracia es el estudio del sistema político y en este caso la participación refiere al ejercicio concreto de los derechos y deberes civiles y políticos, siendo el central el sufragio (al que se suma las formas de intervención directa plebiscito, referéndum e iniciativa así como la participación en los partidos políticos).

Para el segundo caso se observa que existe una explicitación de la ciudadanía jurídica, es decir se la nombra y define bajo este título. Este hecho no resulta menor en tanto ofrece cierta desnaturalización que se propone desde el estudio del derecho y el formalismo jurídico. Las definiciones jurídicas son complementadas con otras definiciones que involucran dimensiones políticas y sociales que no colocan al individuo únicamente en el ejercicio de sus derechos y deberes individuales sino que apelan a principios de **solidaridad y responsabilidad**. Lo importante en este sentido es que estos principios colocan la idea de una colectividad que trasciende la individualidad, la participación no responde solo a la dimensión política, bajo la definición que los materiales brindan, sino que se amplía en su **dimensión social**.

#### 4.2.4 Los derechos civiles y políticos, libertad e igualdad ante la ley, como base de los principios y valores cívicos. (ámbito IV)

En esta dimensión se atenderán un conjunto de valores asociados a la vida democrática y el estudio de los derechos humanos como eje que se incorpora a estas nociones.

Si se repasa el recorrido que se viene realizando, se observa que es en torno al estudio de la democracia- trabajada en la dimensión de Instituciones y procesos políticos- que se estructura el análisis de las dos siguientes dimensiones. Lo que hemos visto hasta aquí refiere a la democracia como forma de gobierno (ámbito II) y de los requisitos de orden político que hacen posible su existencia. Así el lugar de los individuos en su calidad de ciudadanos está dada por los derechos y obligaciones que tal condición prescribe (ámbito III). La profundización en esta oportunidad refiere a visualizar a la democracia no ya como forma de gobierno sino como “forma de vida” (así lo plantean los textos curriculares) que se estructura en una lógica de derechos. Los llamados requisitos para la posibilidad de realización de un régimen democrático tratados anteriormente son ahora vistos como derechos que deben garantizarse.

Hemos visto que junto con el principio de soberanía popular se mencionaron como requisitos: la separación de poderes, multipartidismo, elecciones libres periódicas y libres, principio de la mayoría. Para ello se vuelve necesario el respeto a los derechos humanos, puntualizando en los derechos de libertad e igualdad en términos de igualdad ante la ley en el goce de derechos y cumplimiento de deberes. La tolerancia como principio se desprende del respeto a las diferencias, el pluralismo, que se exterioriza en el derecho de opinión, creencias o conductas. Se suma a estos principios en esta unidad el estudio de los Derechos Humanos (que también tienen su correlato con las diferentes dimensiones de la democracia, en lo político, económico, social y cultural).

<b>Ámbito IV. Principios y valores cívicos</b>				
<b>Categorías según matriz (Cox)</b>	<b>Ejes centrales</b>	<b>Unidades temáticas</b>		
		<b>Programa 1986</b>	<b>Programa 1996</b>	<b>Programa 2006</b>
Libertad	<i>Principios de la democracia</i>	Unidad V. Los Derechos Humanos	Unidad III. El actuar democrático	Unidad II. Organización política nacional
Igualdad				
Tolerancia				
Pluralismo				
Derechos humanos	<i>Derechos humanos</i>		Unidad IV. Conociendo mis Derechos	Unidad IV. Los Derechos Humanos

Si se observan el conjunto de los valores y principios que constituyen las categorías trabajadas por Cox, se debe explicitar que se excluyen de nuestro análisis las nociones de: i) bien común, ii) justicia social, iii) cohesión social, iv) equidad, v) solidaridad y vi) diversidad.

A la ausencia de estos debe sumarse, en nuestro caso, la primacía de la libertad y la igualdad. Esto porque este ordenamiento de ausencias y presencias sugiere ciertos arreglos en términos de tipo de modelo democrático y los fundamentos filosóficos que lo sustentan que en los documentos curriculares no se explicitan en tanto tal. Hacia el final de este análisis profundizaremos sobre este asunto, por el momento debe subrayarse una vez más la preponderancia de la visión política en la enseñanza de la ciudadanía en nuestro país y dentro de esta la perspectiva jurídica. Por el momento es de observar que la libertad – y los diferentes derechos civiles y políticos que se le asocian–referencian al valor fundamental de la arena política democrática. De hecho los valores de tolerancia, respeto por la diferencia y pluralismo devienen de este valor estructurante, expresando las formas en las que el conflicto debe ser procesado en este sistema político.

Luego de estas nociones generales, los programas de las tres asignaturas desarrollan “los derechos humanos en nuestro país”, es decir, los derechos que la constitución establece como centrales. Refieren a los principios básicos de: **vida, honor, libertad, seguridad, propiedad e igualdad**. En este conjunto de conocimientos, los textos curriculares de las dos primeras asignaturas profundizan sobre tipos de derechos según nuestra constitución, refiriéndose a los de tipo **civil y político: reunión y asociación y derechos sociales y económicos: educación, vivienda, seguridad social y trabajo**. Más allá del repaso de estos, en las tres asignaturas se dedica un contenido específico al trabajo y a los **derechos de los trabajadores**.

El Programa de Educación Social y Cívica actual agrega un nuevo conjunto de contenidos bajo el título de “*El adolescente como sujeto de Derecho*”. De hecho el objetivo que orienta la unidad Derechos Humanos establece esto como su prioridad a ser enseñada: “En esta última unidad se pretende que las/los alumnas/os se identifiquen como sujetos de derecho, generando espacios de reflexión a partir del conocimiento de los derechos, deberes y garantías de todos, pero en especial de los adolescentes” (CES, 2006). Los aspectos que se detallan en torno al adolescente como sujeto de derecho son: la identidad, imagen, familia, salud, educación, recreación, trabajo digno y las responsabilidades correlativas a estos derechos. Por otro lado agrega como

contenidos el derecho al medio ambiente sano, al desarrollo, a la paz y a la seguridad y el derecho a la soberanía permanente sobre los recursos naturales.

### Contenidos por unidad temática para cada período

	Programa Educación Social y Cívica 1986	Programa Formación ciudadana 1996	Programa Educación Social y Cívica 2006
	<b>Unidad V. Los Derechos Humanos</b>	<b>Unidad III. El actuar democrático</b>	<b>Unidad II. Organización política Nacional</b>
<b>Contenido 1</b>	a) Democracia en cuanto forma de vida: libertad igualdad pluralismo tolerancia	Principios rectores de un actuar democrático Libertad Igualdad Pluralismo Tolerancia Responsabilidad	Principios rectores de un actuar democrático  Pluralismo Multipartidismo Principio de la mayoría Respeto a los derechos humanos
		<b>Unidad IV. Conociendo mis Derechos</b>	<b>Unidad IV Los Derechos Humanos</b>
<b>Contenido 2</b>	b) Los Derechos Humanos: enumeración, características y clasificaciones (individuales, sociales y económicos, civiles y políticos, etc.)	Enunciación, características y clasificación: (individuales, sociales y económicos; civiles y políticos, etc.)	
<b>Contenido 3</b>	c) Los Derechos Humanos en nuestra Constitución - Principios básicos (.Art. 7, 8, 10 y 72) ver artículos  - Derechos individuales: - libertad física y sus garantías - libertad de expresión del pensamiento - libertad de cultos - inviolabilidad del domicilio - inviolabilidad de la correspondencia, etc.	- Los derechos humanos en mi país:  Principios básicos: vida, honor, libertad, seguridad y propiedad	Breve análisis de los derechos consagrados constitucionalmente:  a) Vida b) Honor c) Libertad d) Seguridad f) Propiedad g) Igualdad
<b>Contenido 4</b>	- Derechos de reunión y de asociación.	Derechos de reunión y asociación	Derechos de reunión y asociación
<b>Contenido 5</b>	- Derechos sociales y económicos: - a la educación - A la vivienda - Al trabajo - A la seguridad social, etc.  (Se procurará analizar por lo menos un derecho de cada categoría en forma especial)	Derechos sociales y económicos - Vivienda - Educación - Trabajo - Seguridad social	Derechos sociales y económicos - Vivienda - Educación - Trabajo - Seguridad social
<b>Contenido 6</b>	d) Nociones concretas acerca de los derechos de los trabajadores (al salario, a la limitación de la jornada, al descanso semanal, a la	Nociones concretas acerca de los derechos del trabajador - Trabajo de menores - Salario	e) Trabajo.  Trabajo digno (en cantidad y calidad suficientes, apropiadas, respeto a los

	licencia, al despido, etc.).	- Jornada laboral - Descanso semanal - Licencia - Despido	derechos laborales, ingresos adecuados, protección social, libertad sindical y diálogo social)
<b>Contenido 7</b>	X	X	El adolescente como sujeto de derecho: -identidad -imagen - familia -salud -educación -recreación -trabajo digno (condiciones, edad, horario) Responsabilidades correlativas a los derechos.
<b>Contenido 8</b>	X	X	Derecho al medio ambiente sano, al desarrollo, a la paz y a la seguridad. Derecho a la soberanía permanente sobre los recursos naturales.

Atendiendo a la profundización de estas temáticas en los manuales de texto, se observa que en el caso del primer período los cuatro manuales expresan la finalidad de comprender la democracia como forma de vida y analizar sus postulados básicos de **libertad, igualdad, pluralismo y tolerancia**.

Se detienen en el estudio de los derechos humanos y su evolución histórica, explicitando que en el siglo XVIII, se consagran los derechos del individuo en su concepción "Clásica": la libertad, igualdad, propiedad, seguridad, resistencia a la opresión los que son considerados como naturales, innatos, inalienables, e imprescriptibles. En los dos siglos siguientes se reconocen una serie de derechos grupales como: derecho de reunión, asociación, agremiación y huelga. Mencionan luego que en el presente tanto los derechos individuales como los grupales son de contenido económico, social y cultural, y que aparecen nuevos deberes y nuevas garantías jurídicas de corte internacional.

Los cuatro textos coinciden también en la forma en que pueden agruparse en relación al individuo como tal (vida, honor, libertad, seguridad, igualdad, propiedad), como parte de una sociedad, derechos sociales y económicos (salud, enseñanza, asistencia social, amparo de la familia, trabajo) y los civiles y políticos correspondientes al individuo como miembro de la sociedad política (elegir, ser elegido, etc.).

Al dedicarse a los derechos humanos en nuestro país se menciona que:

Existen valores supremos del hombre que el derecho debe tutelar: (...) derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad, trabajo y propiedad (art.7 constitución) estos son los fundamentos del derecho positivo uruguayo: esos valores supremos del hombre. (Cabiró, 1988: 150)

Se trabaja sobre estos **derechos individuales clásicos** así como sobre el principio de libertad en términos de libertad moral, de cultos y de enseñanza y de libertad física en relación a la seguridad personal. Por otra parte se citan los **derechos económicos, sociales y culturales** en razón de derecho a la huelga, derecho al trabajo, limitación de la jornada laboral, descanso- licencia. Seguridad social: despido, jubilaciones, pensión accidentes de trabajo, seguros enfermedad especial protección mujeres y menores. Añaden además un recorrido a través de las diferentes cartas constitucionales en los años 1830, 1917, 1934, 1942, 1952.

El manual de la siguiente asignatura, entiende que los **derechos humanos**,

“Son un conjunto de principios de aceptación universal, reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente, orientados a asegurar al ser humano su dignidad como persona, en su dimensión individual y social, material y espiritual. Los DDHH son prerrogativas que de acuerdo al derecho internacional, tiene la persona frente al estado para impedir que este interfiera coartándolos en el ejercicio de ciertos derechos fundamentales o para obtener del Estado la satisfacción de ciertas necesidades básicas que son inherentes a todo individuo por el mero hecho de ser humano.” (Bottero y Goncalvez, 2003: 109)

También se trabaja sobre los **tipos de derechos y sus características**. Se agrupan en civiles, políticos, económicos y sociales. Define a los primeros como de primera generación referenciando a la libertad y autonomía. Los segundos los define como los derechos a tener voz relación con el estado democrático representativo. En los económicos y sociales o de segunda generación se menciona el derecho al trabajo, seguridad social, educación, entre otros. Y los de tercera generación, denominados como derechos de solidaridad, lo distintivo es que son de tipo colectivo recayendo la titularidad sobre los grupos, como es el caso de la identidad. En relación a las características se enuncia la calidad de inherentes, universales, inalienables e intransferibles, también su cualidad de acumulativos e imprescriptibles, inviolables, y obligatorios. Trascienden además las fronteras nacionales, resultan indivisibles interdependientes, complementarios y no son jerarquizables.

Para el caso uruguayo se citan los derechos a la vida y la libertad (de pensamiento y asociación) al trabajo (contrato, salario, descanso, etc.) trabajo de la mujer, trabajo de menores.

En relación a los dos manuales de texto de Educación Social y Cívica del 2006, el Manual 1, puntualiza que los derechos humanos son facultades que se reconocen a las personas por su naturaleza, son principios de aceptación universal, reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente. Define que un **sujeto de derecho** es aquel individuo capaz de ser titular de derechos y deberes jurídicos, elementos que se explicitan bajo la idea de que son dos caras de la misma moneda. En este sentido la idea del derecho subjetivo establece una relación entre sujeto activo y sujeto pasivo, donde existe un individuo que tiene derecho a reclamar un derecho y el otro a cumplirlo.

Se explica también que el **Estado de derecho** es quien ofrece una garantía a los derechos humanos y se describen un conjunto de instrumentos internacionales que protegen a los individuos en ciertas situaciones especiales como ser el caso de conflictos bélicos, situaciones previstas en pactos intencionales y conmoción interna. En esta línea se mencionan artículos constitucionales que explicitan garantías como el habeas corpus, el recurso de amparo y el habeas data.

Se realiza también un análisis constitucional de los derechos humanos consagrados en la constitución uruguaya en cuanto los ya citados derechos a la vida, el honor, la seguridad, el trabajo y la propiedad, se puntualiza en lo referido al trabajo de los menores de edad.

Para trabajar la noción de **adolescente como sujeto de derecho**, se citan los documentos de diferentes organizaciones como la Comisión de los Derechos del Niño (CDN), la Organización Mundial de la Salud (OMS), UNICEF, la Convención de Niños y Adolescentes (CNA). Donde se explicitan los derechos a la identidad, imagen, familia, salud, educación, recreación y trabajo digno. Se suman **nuevos derechos como ser a un ambiente sano, derecho al desarrollo y derecho a la paz.**

Por su parte el Manual 2, dedica seis capítulos al estudio de los derechos humanos, el primero orientado por la pregunta de ¿qué lugar ocupan los DDHH en una convivencia democrática y en la construcción de una ciudadanía activa? se estructura en torno a cinco puntos. Como punto de partida coloca el relato de tres personalidades recordadas por la defensa de los derechos humanos, continua con la presentación de un debate

entre “el derecho, los derechos y la justicia”. En este sentido, plantea la definición de **derecho positivo** como el conjunto de normas que se aplican para regular la convivencia en un momento determinado. Otorga derechos y obligaciones a las personas en sentido subjetivo, son facultades reconocidas por las normas jurídicas otorgadas a las personas o grupos. El derecho positivo plantea una discusión en torno a la idea de justicia que el texto plantea en términos de debate, citando las ideas de Platón y Sócrates, se construye la pregunta de si existe una idea de lo justo que debería defenderse y que va más allá de la justicia que los hombres aplican para ordenar la convivencia social. Se menciona la idea de que el derecho positivo es una construcción humana que ha variado con el tiempo y en este sentido se cuestiona su sentido de universalidad. De esta forma se introduce la noción de derechos humanos como aquellas libertades, facultades y reivindicaciones que se hacen para garantizar la vida digna de todas las personas solo por su condición de humanos y por lo tanto trascienden la vigencia de un estado de derecho y de la democracia.

Se ofrecen cinco definiciones de derechos humanos que recorren diferentes visiones: como normas jurídicas; como resultado de la lucha de los pueblos; como “catálogo de necesidades e intereses humanos primordiales físicos, sociales y simbólicos; como prácticas sociales y como relaciones reales entre personas carnales “infraestructurales” y que en tanto tal se debe atender a que las relaciones sociales no sean de dominación entre los procesos de producción de vida o de mantenimiento de ella, sino que deben ser de equidad, relaciones prácticas en justicia, en igualdad y sin dominación.

El segundo capítulo se orienta por la pregunta de ¿Cómo se construyó históricamente el concepto de derecho humano? y se dedica a mencionar las **variaciones y ampliaciones de derechos a consecuencia de los movimientos y conflictos político- sociales**. Se repasan las diferentes generaciones de derechos en relación a los civiles y políticos, los económicos sociales y culturales, los de solidaridad o de los pueblos y los de pertenencia geográfica y protección. ¿Cuáles son los caracteres de los derechos humanos? es la pregunta que orienta el tercer capítulo. Se trabajan en relación a sus caracteres de universales, indivisibles, inescindibles, irrenunciables e inalienables, imprescriptibles. Se mencionan las garantías de los estados de derecho y la normativa internacional, y se dedican una serie de puntos a problematizar la relación entre derechos humanos y educación. En este sentido se plantean actividades para los estudiantes que se estructuran en la idea de una educación basada en la participación activa y por otra parte se describen los tres criterios de la normativa internacional en

relación a rol del Estado y la educación, a saber: la accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

En un cuarto momento, se atienden los derechos humanos en Uruguay colocando la pregunta de ¿cómo vivimos los derechos humanos en nuestro país? Se citan los ya mencionados derechos humanos según la constitución uruguaya proponiendo como ejemplo el debate en torno a la vida que se puede encontrar en la discusión sobre la despenalización del aborto. Por otra parte se enfatiza en el Estado como garante de los derechos aludiendo a la última dictadura militar.

Los dos últimos tópicos refieren a ¿qué podemos hacer los ciudadanos en defensa de los derechos humanos? y ¿qué significado presenta el ejercicio de los derechos humanos en la adolescencia? En relación al primero se proponen una serie de actividades para que los estudiantes piensen acerca de la relación entre derechos humanos y ciudadanía activa. El segundo plantea a los adolescentes como sujetos de derecho, privilegiando el **principio de exigibilidad**, es decir desde la condición de reclamar sus derechos. Por último se plantean los derechos en el ámbito educativo y el rol de los pares en este escenario.

**Síntesis de conceptos centrales en el estudio de los principios y valores para cada período**

	<b>Educación Social y Cívica 1986</b>	<b>Formación ciudadana 1996</b>	<b>Educación Social y Cívica 2006</b>	
Continuidad con el programa	Sí (total de 4 manuales)	Sí (total de 1 manual)	Sí (manual 1)	No (Manual 2)
objetivos del programa	Objetivo (unidad anterior)	X	En esta última unidad se pretende que las/los alumnas/os se identifiquen como sujetos de derecho, generando espacios de reflexión a partir del conocimiento de los derechos, deberes y garantías de todos, pero en especial de los adolescentes	
	libertad igualdad pluralismo tolerancia	libertad igualdad pluralismo tolerancia	libertad igualdad pluralismo tolerancia	libertad igualdad pluralismo tolerancia
	X	Derechos humanos  Conjunto de principios de aceptación universal, reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente, orientados a asegurar	Derechos humanos  Facultades que se re reconocen a las personas por su naturaleza, son principios de aceptación universal,	Derecho positivo. Contextualiza como creación humana que ha variado  Derechos humanos  Libertades, facultades y reivindicaciones que se hacen para garantizar la vida digna

Conceptos centrales (se desprenden de los programas de estudio y los libros de texto)		al ser humano su dignidad como persona, en su dimensión individual y social, material y espiritual.	reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente.	de todas las personas solo por su condición de humanos y por lo tanto trascienden la vigencia de un estado de derecho y de la democracia.  Cinco diferentes definiciones derechos humanos. Como: normas jurídicas; como resultado de la lucha de los pueblos; como "catálogo de necesidades e intereses humanos primordiales físicos, sociales y simbólicos; como prácticas sociales y como relaciones reales entre personas carnales.
	Derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación	Derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación	Sujeto de derecho  Estado de derecho (recursos constitucionales)	Sujeto de derecho  Ampliaciones de derechos a consecuencia de los movimientos y conflictos político- sociales.  Generaciones: civiles y políticos, económicos sociales y culturales, los de solidaridad o de los pueblos y los de pertenencia geográfica y protección.
		Características de los DD HH		Características de los DD HH
	Derechos humanos en Uruguay (constitución)	Derechos humanos en Uruguay (constitución)	Derechos humanos en Uruguay (constitución)	Derechos humanos en Uruguay (constitución)
	Recorrido de los derechos en las sucesivas constituciones	X	X	X
	X	X	Adolecente como sujeto de derecho, sujeto activo y pasivo	Adolecente como sujeto de derecho principio de exigibilidad
Perspectiva	Primacía del estudio de los derechos constitucional	Primacía del estudio de los derechos constitucional	Primacía del estudio de los derechos constitucional	Primacía del estudio de los derechos constitucional.  DDHH como resultado de la lucha de los pueblos; como "catálogo de necesidades e intereses humanos primordiales físicos, sociales y simbólicos; como prácticas sociales.

De cara a finalizar esta fase, se repasa la idea de que en relación a los principios y valores cívicos hay una fuerte predominancia de los valores de libertad e igualdad, no existiendo contenidos a cubrir las categorías de bien común, justicia social, cohesión social, equidad, solidaridad y diversidad. Ausencias que, como se verá, hablan acerca de los sentidos de los principios y valores que se reflejan los programas de estudio.

Esta tradición dominante en nuestro país queda reflejada por los derechos que prescribe la constitución en relación a los valores de libertad, igualdad, seguridad, propiedad y honor, todos ellos derechos individuales del hombre. Es de observar que el tratamiento de los derechos que derivan de la libertad, y los diferentes derechos civiles y políticos que se le asocian, referencian al valor fundamental de la arena política democrática. De hecho los valores de tolerancia, respeto por la diferencia y pluralismo devienen de este valor estructurante, expresando las formas en las que el conflicto debe ser procesado en este sistema político.

La concepción de la libertad, se asocia a la idea de **libertad como independencia** (libertad de asociación, expresión, reunión, etc.) y es contraria a la idea de libertad como participación en referencia a la idea republicana del derecho a participar en los asuntos públicos. En otro sentido, la libertad que se establece es la que en el campo de la filosofía se establece como de tipo **negativa** por cuanto su limitante es el comienzo de la libertad de otro sujeto y no en el principio de “bien público” (libertad positiva).

En nuestro caso el valor de la igualdad remite a un tipo jurídico formal que consagra la **igualdad ante la ley** y no la igualdad de oportunidades, requisito que usualmente se identifica para el ejercicio efectivo de la libertad.

Si bien los programas de estudio hacen referencia a la idea de que los derechos humanos se asocian con el estudio de la democracia en tanto “forma de vida” no se trabajan los aspectos necesarios que hacen esto posible. En este punto se entienden más bien el conjunto de los derechos que no corresponden a la dimensión política sino a los de tipo social y económicos que marca nuestra constitución. En este sentido, todos los textos incluyen las diferentes “generaciones” de derechos desde una perspectiva acumulativa o incrementalista. A este respecto no se presentan diferencias entre los textos curriculares, más allá de la inclusión de una generación más de derechos por su carácter más actual.

Los derechos humanos son descritos desde una perspectiva normativa en la que se fija su ampliación mediante un devenir histórico lineal que los reconoce como resultados de luchas humanas en términos de conquista, pero que una vez alcanzados se sellan como

incuestionables. De forma genérica los programas de estudio los definen como facultades que se reconocen a las personas por su naturaleza, son principios de aceptación universal, reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente.

También la construcción del adolescente como sujeto de derecho remite a normativas más próximas en el tiempo que se incorporan en el último programa de estudio.

A modo de excepción, el manual 2 de la asignatura vigente trabaja variadas definiciones sobre derechos humanos, explicitando que la visión como norma jurídica es solo una entre las cinco que ofrece. Se vuelve explícita también la idea de que su ampliación ha sido consecuencia de movimientos y conflictos político- sociales. Al tiempo que resalta al sujeto de derecho en su carácter de exigibilidad de derechos.

### **4.3 Caracterizando los sentidos de la ciudadanía**

El trabajo analítico realizado nos ha permitido dilucidar algunos conceptos y concepciones en relación a cada uno de los cuatro ámbitos, en este punto entendemos necesario ahondar sobre estos con la finalidad de esclarecer los sentidos de la ciudadanía por los que aquí nos preguntamos.

#### **4.3.1 La perspectiva del formalismo jurídico**

Repasemos rápidamente algunas de las ideas centrales. En primer lugar, el conjunto de los materiales otorga mayor importancia, mayor peso relativo, al conocimiento del sistema político uruguayo y su funcionamiento, es decir, a la enseñanza de las Instituciones y Procesos políticos. Como se ha señalado esto no está exento de matices, fundamentalmente en el caso del programa de la asignatura Formación Ciudadana de 1996, donde se invierte la relación entre los contenidos del Estado y del Gobierno en relación a los otros dos textos curriculares, o sea, no hay unidades temáticas específicas dedicadas al Estado pero hay dos unidades para la enseñanza del Gobierno. Desde esta predominancia, los ámbitos correspondientes a Ciudadanía y Participación y Principios y Valores Cívicos, se estructuran en función del ámbito anterior, operando como dimensiones que profundizan ciertos aspectos centrales. El primer ámbito, la Convivencia, adquiere en este mapa cierto carácter introductorio, presentando una serie de contenidos “necesarios” para adentrarse en el estudio de las Instituciones y los procesos políticos.

Ahora, si bien esta imagen general se desarma en una serie de líneas que se desarrollarán a lo largo de este apartado, lo que importa en este punto es traer la idea del predominio de la visión normativa que hemos venido mencionando. En este sentido se ha visto que el conjunto de los contenidos que refieren al ámbito de la convivencia se encuentran signados por una perspectiva jurídica y hemos visto también que esto es común a todos los programas de estudio. Las normas jurídicas se describen como prescripciones que hacen posible la convivencia social y las formas constitucionales que se citan como mecanismos de resolución de conflictos refuerzan esta visión, el conjunto de conceptos referidos a la socialización, cultura, interacción, control social, parecen quedar supeditados, en términos de importancia, a la idea de que la convivencia debe garantizar que todas las personas pueden ejercer derechos y cumplir deberes.

En el segundo ámbito de Instituciones y Procesos políticos, se ha señalado también que la visión dominante refiere al estudio del Estado como estudio de la Constitución nacional. Y en el eje del gobierno se amplíen o no perspectivas, como sí es el caso del programa del año 1996, se presenta el estudio del régimen de gobierno nacional también a través de las fuentes jurídicas. La ciudadanía en el tercer ámbito, se traza, aunque nos solamente, como el vínculo jurídico existente entre los individuos y el Estado, y la participación como ejercicio efectivo de los derechos y deberes civiles y políticos que corresponden a los ciudadanos, es decir, en su calidad de votantes. Por último, la importancia de la libertad y de ésta en su versión de independencia, es decir de su valoración como referencia al ejercicio de los derechos civiles y políticos de primera generación, así como el valor de la igualdad en términos de igualdad ante la ley y el estudio de los derechos humanos desde las normativas abrevan también a la visión jurídica predominante.

Esta perspectiva jurídica en la enseñanza, refiere a lo que en los estudiosos del Derecho denominan formalismo jurídico.

Según Nino, la concepción del formalismo jurídico entiende que el derecho está compuesto exclusiva o predominantemente por preceptos legislativos y se sostiene la concepción de que el orden jurídico es siempre completo (no tiene lagunas), es consistente (no presenta contradicciones) y es preciso (sus normas no son ni vagas ni ambiguas). La idea central es que el orden jurídico es un sistema autosuficiente para proveer una solución unívoca en cualquier caso. Menciona el autor, que Bobbio ha denominado esta concepción "positivismo teórico", porque involucra una cierta teoría acerca de la estructura de todo orden jurídico. Esta visión del derecho ha tenido una considerable influencia en la conformación del tipo de ciencia jurídica que se ha desarrollado en los países de la tradición continental europea, la que se denomina "dogmática jurídica" (Nino, 2003). Se suele corresponder a esta visión un enfoque metodológico positivista lo que supone la existencia de propiedades descriptivas que pueden ser verificables en relación a hechos o sucesos empíricos. (Nino, 2003).

La predominancia de esta visión (dogmática y jurídica) y su fuerte persistencia a lo largo del tiempo en los países de nuestra región ha sido estudiada por muchos teóricos de la materia, las razones parecen ser múltiples. Veremos algunas para acercarnos a comprender de qué se trata.

Montoya Vargas (2005), orientado por la preocupación de brindar elementos que expliquen las razones que dificultan introducir en los programas de estudio de derecho

nociones de interés público y justicia social, menciona que la enseñanza del derecho se basa en programas extremadamente formalistas ya que se centran en el estudio de las normas vigentes y se encuentran aislados de los aportes de las ciencias sociales. Para brindar su explicación toma los aportes de Damaška quien ha identificado tres elementos distintivos de la educación jurídica continental: la enseñanza de la “gramática del derecho,” enseñanza de las normas vigentes a través de una “visión panorámica” y enseñanza de la “lógica interna” del derecho. Dice este autor que,

“(…) aprender la “gramática” equivale a memorizar una larga serie de conceptos generales y abstractos, la visión panorámica se refiere al estudio sistemático de los principales códigos y leyes vigentes y la lógica interna del derecho se refiere a la dogmática, según la cual la totalidad de las normas concretas consagradas en el derecho positivo pueden ser derivadas de una serie definida de principios abstractos.”  
(Damaška en Montoya Vargas, 2005: 34)

Dos aspectos se señalan centrales a partir de estos tres elementos: por una parte, estos se combinan en una educación reduccionista, legalista y memorística, que ofrece una visión descontextualizada del derecho en el que las normas y su aplicación no pasan por las relaciones económicas, sociales y políticas propias del contexto en que el derecho se produce y se aplica. En segundo término, se produce una autosuficiencia de lo jurídico respecto del resto del sistema social como un sistema autofundado. Esto construye la idea de que se conforma de una serie de técnicas como una “caja de herramientas” pretendidamente neutrales que pueden ser puestas al servicio de cualquier interés que se les asigne (Montoya Vargas, 2005: 36-37). En este sentido todo aquello que estudie el contexto del derecho, desde la interdisciplinariedad, siempre es adicional a un conjunto de normas y doctrinas que se autofundamentan.

Es así que, estudiar Derecho es:

“estudiar un sistema coherente y auto fundado de normas cuyos fines se dan por supuestos o cuya consideración simplemente se ignora (...) La ideología que subyace a esta visión está compuesta de una serie de presunciones acerca de la coherencia racional y lógica de las normas del derecho privado que lo muestran como auténtico derecho mientras que la periferia es política” (Montoya Vargas, 2005:39).

Curtis, también se ocupa de analizar la enseñanza del Derecho en Latinoamérica y menciona que la estructuración de las carreras a partir del estudio de los distintos títulos del Código Civil – de herencia francesa- y la importancia asignada a este, produce “un efecto de “naturalización”, de identificación de las “categorías fundamentales” del derecho con las categorías del derecho civil clásico.” (Curtis, 2003:77)

El autor explica que desde el punto de vista del método de enseñanza, la tendencia hegemónica en la formación jurídica de la región reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo, ya que: (i) se concede una importancia central a la memorización del contenido de normas, fenómeno que trasunta un juicio implícito, sea del carácter “racional” de la legislación, sea de la legitimidad de su contenido (ii) Se asigna particular énfasis a la enseñanza de “teorías generales” formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica; (iii) El estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, destinado simplemente a completar puntos oscuros que puedan desprenderse de las “teorías generales”; (iv) Como consecuencia del efecto conjunto de la epistemología positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza del derecho. (v) Por último, el lugar que ocupan en la enseñanza del derecho materias tales como la filosofía del derecho, la economía política, la sociología o la historia es también marginal. (Curtis, 2003: 79)

Precisamente una de las características del “estilo” de la forma en que enseña en nuestros países consiste en:

“(…) la presentación del contenido del ordenamiento jurídico en términos de “neutralidad” o “asepsia”. La tendencia a la adhesión formal al contenido del derecho positivo, independientemente de su contenido, bajo excusa de mera descripción, y la expulsión de las discusiones sobre valores y justificaciones fuera del ámbito jurídico, abonan el terreno para la consideración de las normas jurídicas como mero dato, dificultando la conexión entre soluciones jurídicas y valoraciones de conveniencia política, económica o social (Bovino y Courtis 2001; Nino 1974, 1979)”. (En Curtis, 2003: 86)

Este autor también hace referencia a la idea de que el principal mecanismo de reproducción simbólica de esta forma de enseñar el derecho, es en las facultades de los países de nuestra región. Suma dos ideas a esta, primero que para ser jurista debe poseerse el monopolio del aparato pedagógico y en segundo lugar la idea de que existe una estrecha vinculación entre la enseñanza jurídica universitaria y la constitución de un campo académico específico. Todos los aspectos mencionados conforman una suerte de círculo virtuoso que resulta muy difícil romper, o lo que es lo mismo, dar cabida a otras visiones del derecho que puedan disputar esta hegemonía.

Para el caso de nuestro país, Sabatovich evidencia que la educación de la ciudadanía posee una fuerte tendencia al formalismo jurídico y le atribuye las características citadas por Curtis. La autora explica que esto es así a partir de las tradiciones en las que se inscriben los profesados que se encargan de impartir estas asignaturas:

“(…) tanto en el profesorado de educación cívica, sociología y derecho (76, 86,) como en el nuevo profesorado de derecho de 2008, es posible encontrar tradiciones dominantes que conviven con otras expresando acuerdos y desacuerdos, conflictos latentes. La existencia y persistencia de tales tradiciones a las que llamamos dominantes se manifiestan en su forma tanto de presentar el diseño curricular como en la formulación de los programas de dicha currícula, al tiempo que en las prácticas docentes y pedagógicas.” (Sabatovich, 2013: 112)

Sabatovich menciona que es posible encontrar la confluencia de tres tradiciones en estos profesorados y que se observan en la construcción de la currícula fragmentada, formada por asignaturas totalmente jurídicas. Por una parte, siguiendo a Davini, menciona la presencia de la tradición *normalizadora/ disciplinadora*, a la que se suma la *tradicón del formalismo jurídico*, dada la forma de enseñanza del derecho. Ambas tradiciones se conjugan desarrollando una práctica pedagógica del derecho, como una proyección natural de la función jurídica de prescribir o adoctrinar en la corrección normativa, haciendo que la pedagogía aparezca de forma manifiesta como un discurso normativo. A estas dos suma otra la *tradicón académica* que proveniente de la Universidad de la república y puede observarse en la construcción de la maya curricular del profesorado de derecho, réplica de la universitaria (Sabatovich, 2013: 113-114).

#### **4.3.2 La ciudadanía en el marco del Estado de Liberal de Derecho**

En otro sentido, pero vinculado a lo anterior, entendemos que los conceptos centrales que se desprenden de los contenidos analizados, refieren a una ciudadanía de tipo liberal en el marco de un Estado de Derecho liberal. Ciudadanía y democracia se atan en la concreción de este modelo político que también resulta “constante”. Es razonable que la construcción de la enseñanza en función de este modelo no tenga grandes variaciones ya que responde al estudio constitucional bajo una forma de enseñanza concreta, el formalismo jurídico.

Oruam Barboza, (2007) menciona precisamente que en su versión clásica<sup>15</sup>, el liberalismo, construyó la idea de las libertades tal cual como las conocemos en

---

<sup>15</sup> A la versión clásica del liberalismo se le opone en parte una nueva teoría liberal desarrollada en los años 70, que a partir del rechazo desde un punto de vista moral de las desigualdades sociales, plantea una organización política-social que tienda a construir una sociedad con mayor justicia de oportunidades. Ello implica necesariamente lograr, radicalmente (como propone Dworkin) o progresivamente (como propone J. Rawls y A. Sen), un reparto más equitativo de los bienes que hacen posible la libertad de los individuos para alcanzar condiciones de vida dignas e igualdad de oportunidades políticas, sociales, culturales, etc. Así por ejemplo para Amartya Sen, la libertad, deja de ser un bien solamente político y cultural, como lo proponían los antiguos liberales utilitaristas y pasa también a ser económico: si una

nuestras Constituciones. Ella se fundamentó en la racionalidad del “pacto social” donde se estableció el contrato que determinó las obligaciones de los ciudadanos, controladas por el Estado, cuya finalidad última, se decía, era la plena realización de las libertades individuales.

La forma de gobierno que asume es la republicana representativa, esta tiene como supuestos centrales: que la soberanía radica en la nación que manifiesta su voluntad en las elecciones, actualmente, libres y con voto universal. Los ciudadanos son convocados regularmente, por períodos más o menos cortos para expresar su opinión sobre quienes deben gobernar. La política no es asunto cotidiano del ciudadano común, lo es de los políticos y de los expertos en las distintas ramas (economía, derecho, producción, mercado, etc.); es la sociedad de la competencia individual regida por los principios eficientistas de la utilidad, sin una jerarquización de los principios morales que puedan fundamentar orientaciones de solidaridad social (Barboza, 2007).

En el mismo sentido, Ariza (2007) especifica que es hacia comienzos del siglo XX que comienzan a desarrollarse procesos democratizadores dentro del sistema político liberal lo que supuso el pasaje del Estado liberal de Derecho al Estado liberal-democrático de Derecho. De la articulación de la tradición liberal y la democrática<sup>16</sup>, surge la idea de democracia representativa basada en los principios organizativos del liberalismo político, que reconoce además de las libertades civiles negativas y unos derechos políticos positivos (de participación e incidencia en las decisiones y leyes políticas) pero de carácter representativo.

Estas ideas en relación al pacto que propone el liberalismo político son las que hemos observado en nuestro análisis. Como hemos dicho el conjunto de conocimientos asignados al estudio de las instituciones y los procesos políticos (ámbito II) son los que vertebran la enseñanza de la ciudadanía durante los 30 años que hemos abarcado. Como dice Barboza, el pacto entre los sujetos y el Estado recorta la vida política de las personas a momentos concretos en los que deben expresar su voluntad en las urnas. Esto es todo lo que se espera de los ciudadanos, luego deben volver a la actividad privada, económica y social, dominados por los imperativos de la competencia económica para acceder a mejores condiciones de vida (en salud, educación, vivienda, ocio, etc.), lo que es garantizado por la acción reguladora del Estado. Para

---

persona no tiene los bienes necesarios para desarrollar las capacidades para disfrutar de una vida digna, entonces no es libre en sentido pleno. (Barboza, 2007)

<sup>16</sup> Lo que alude también a la doble raíz de la democracia, en su versión romana y griega.

esto los sujetos deben estar preparados, y, en este sentido, el conjunto de los contenidos que comprenden los conocimientos en relación a las características y funcionamiento de nuestro régimen de gobierno nacional resultan cruciales. Hemos dicho en su momento que los materiales definen el estudio de estos contenidos dentro de la dimensión política de la democracia, lo que en este punto podemos ver como una concepción concreta de la democracia y también de la demarcación de lo “político”.

Tomemos las dos cosas que garantiza el Estado en esta perspectiva: un conjunto de derechos positivos y una serie de libertades negativas.

En relación a lo primero, el liberalismo político suele identificar a la ciudadanía con la posesión de derechos en su base de derechos civiles, sociales y políticos y la calidad de ciudadano, está dada por los derechos que prescriben su condición. Estos aspectos también los hemos observado, y los hemos sintetizado en la idea de una ciudadanía jurídica y una participación estructurada básicamente en torno al sufragio. Menciona Ariza que la participación política en el liberalismo clásico, basa la relación del individuo con la política a partir de la lógica del beneficio particular. Sólo el individuo es el que puede defender sus intereses, por lo que la concepción de los derechos políticos es instrumental, por esto el modelo liberal puede ser representacional (Ariza, 2007).

Ha sobresalido también en nuestro análisis el valor de la libertad, que en el marco de este modelo se identifican como “libertades negativas”. El adjetivo le vale en tanto la libertad es entendida como la no interferencia del Estado (no dominación) con respecto a la voluntad soberana del individuo. Se entiende que únicamente es el individuo el ente que puede llevar a cabo el ejercicio de la libertad efectiva (Ariza, 2007). Los materiales estudiados citan la idea de la libertad como “independencia”, en este mismo sentido de no interferencia, la libertad de asociación, expresión y reunión, son ejemplos de ello.

El principio de igualdad al que el conjunto de los materiales refieren, se inscribe en esta lógica, ya que refiere a la igualdad jurídica- igualdad ante la ley- que nadie puede perturbar. Menciona Ariza, que ser ciudadano significa, en este orden de ideas, ser reconocido por la ley como civil perteneciente a una nación y, por tanto, poder acceder al conjunto de derechos y libertades (incluido el sufragio) que ni el Estado ni otros ciudadanos pueden vulnerar en virtud de la igualdad jurídica.

También hemos visto que otros derechos se erigen como principios de valor. Por una parte una serie de derechos que son la condición de pertenencia al Estado- nación, individuales, civiles y negativos ya mencionados que son los que construyen al “sujeto de derecho”. Por otra parte, en el mencionado tránsito del pasaje del Estado liberal de Derecho, al liberal democrático, se genera el reconocimiento legal de un conjunto de derechos de asociación de los trabajadores (reunión, manifestación y sindicalización) a los que también se hace referencia. Por último un compromiso con los Derechos Humanos, que al igual que menciona Vázquez, son entendidos tanto en su dimensión individual y social, y con la educación democrática de los ciudadanos, concebida como la formación de la autonomía de las personas a partir del reconocimiento de sus necesidades y el desarrollo de sus capacidades básicas. Se reconoce, dice el autor, la diversidad social y la existencia de un pluralismo de valores que enriquecen la vida de los individuos y las sociedades, y plantea la necesaria promoción de la imparcialidad y el respeto mutuo, así como de las virtudes liberales, igualitarias y democráticas, que se derivan de los derechos humanos fundamentales (civiles, políticos y económicos, sociales y culturales) (Vázquez s/f: 50).

En el caso de los Derechos Humanos, se incluye otro garante en el contrato entre Estado y ciudadano, a partir de los acuerdos internacionales. David Held (1995) explica que el Derecho Internacional reconoce poderes y limitaciones, y derechos y deberes, que trascienden las pretensiones de los Estados Nación, que aunque en algunos casos no estén respaldados por instituciones con poderes coercitivos de ejecución, tienen significativas consecuencias.

Por último, ser ciudadano en el marco de un “pacto” que propone un uso instrumental de la moral pública - que se reserva para el ámbito probado quedando reducida a la esfera de la legalidad- significa también no perturbar o violentar mediante las propias acciones, los derechos y libertades de otros.

En este sentido, el ámbito de la ciudadanía se relaciona con la condición de civilidad de los sujetos y con sus prácticas privadas, individuales o intersubjetivas (Ariza, 2007). Esto supone un aprendizaje de las “reglas del juego”, y sobre todo la preocupación porque este ensamblaje sea posible, idea que nos remiten a lugar que ocupan los contenidos del primer ámbito analizado, la convivencia. Hemos dicho que esta toma un fuerte carácter introductorio en base a que transmite las ideas de la importancia de la comprensión de que en sociedad los sujetos deben poder ejercer sus derechos y cumplir sus deberes.

Si bien estas concepciones son las que predominan en los textos curriculares analizados, que además resultan consistentes con el estudio constitucional, hemos visto que el programa de Formación Ciudadana del año 1996 presenta algunas visiones distintas, así como también se señaló la ampliación distintiva que manifiesta el manual 2 de la asignatura vigente. En esta oportunidad es de mencionar la impronta que estos textos agregan a la participación democrática. Recordemos que estos textos introducen visiones de otras disciplinas que trascienden el enfoque jurídico, en este sentido se ha mencionado la ampliación de la ciudadanía, proponiéndola como categoría que trasciende la adscripción de derechos. La participación es trabajada más allá del ámbito formal aludiendo a principios de solidaridad y responsabilidad social. Estas distinciones se aproximan a delinear otra forma de entender el componente político de la ciudadanía, más cercana a la forma en que se comprende en el modelo republicano donde la virtud más resaltable es la cívica, entendida como disposición a comprometerse y actuar al servicio del bien público.

Si en el modelo liberal clásico, la participación es entendida como un conjunto de acciones que los sujetos realizan para la consecución de sus derechos (como medio para la consecución de cierto fin), en el modelo republicano no se presenta como un medio sino como un valor en sí mismo. Si en el caso anterior aparecía el para qué participar, en este, el por qué es el sentido mismo lo que estructura.

No por esto podemos decir que estos materiales introducen otras visiones de la ciudadanía, más bien son un mix entre el apego constitucional (y con ello la impronta del formalismo jurídico y del liberalismo político) y la sumatoria de improntas de éste otro tipo. Esto además porque a partir de la información existente no se encuentran nociones que remitan a ideas de libertad positiva, que den cuenta de otro tipo de vínculos entre los individuos y la comunidad como forma política, tampoco una visión de los derechos como co- decisión de los ciudadanos, ni un tipo de justicia o igualdad social como requisito para lo anterior.

### **4.3.3 La ciudadanía como hipótesis de mínima, la enseñanza como instrucción cívica.**

La idea de una ciudadanía liberal tal como se ha explicitado en los textos, es entendida bajo la idea de estatus. La idea de que se adquiere mediante la posesión de derechos (fundamentalmente el voto) indican que estos son los que otorgan ciudadanía.

Como hemos señalado, dentro del conjunto de concepciones teóricas que nos orientan, esta visión se asocia con la idea de una ciudadanía minimalista, en tanto se refiere también a una “ciudadanía incompleta” que estipula que no puede alcanzarse antes de la mayoría de edad, y, esto, más allá de que en el último programa de estudio coloque las ideas del adolescente como sujeto de derecho. En realidad, el tratamiento de estas nociones no invalida lo anterior ya que es lo pautado por la normativa internacional.

Por último, también hemos fijado antes, la idea de que estas formas figuran en torno a los dos grandes discursos sobre la enseñanza de la ciudadanía, la enseñanza “clásica” de la instrucción cívica. Esencialmente porque hemos visto que en Uruguay esta enseñanza se construye entorno al conocimiento de la Constitución Nacional. Suzán Reed identifica que esta forma deja de lado cualquier naturaleza política y social de carácter conflictivo al dedicarse a transmitir saberes relacionados con el gobierno y los derechos que frente a él tienen los individuos y los grupos, pero limitándose a la descripción de las instituciones públicas y de los derechos ciudadanos. Como se ha dicho al comienzo de este apartado, es el enfoque del formalismo jurídico el que posibilita este apego a la normatividad (en González 2010: 28).

De lo reseñado hasta aquí, y de acuerdo con Siede (2010), el enfoque en Uruguay se ubica dentro de los enfoques de tipo civilista a los que se les oponen los de tipo crítico. Señala el autor que estos últimos intentan recrear la cultura política y que en general poseen cuatro componentes. El sociohistórico, que provee las herramientas para comprender la realidad (en este sentido suelen hacerse presentes las miradas de otras disciplinas como la sociología, antropología y economía). También puede hallarse un componente ético, que alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad (con este cometido echa mano a la filosofía). El tercer componente es el denominado jurídico y refiere al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. Y por último un componente político que hace referencia a la problematización del poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social (en este punto recurre a la teoría política).

De acuerdo a los diferentes elementos que venimos mencionando, en términos de este autor solo es posible encontrar en la educación para la ciudadanía en Uruguay el componente jurídico, alejándonos de los enfoques críticos de la formación ciudadana.

#### **4.3.4 Sobre lo ausente**

La forma en que guiamos el análisis dejó afuera tres ámbitos trabajados en la propuesta que hemos tomado de Cox, por no hallarse contenidos en ninguno de los programas de estudio para el caso de: el *referente identitario*, el *contexto macro* y la *historia y memoria política reciente*.

Notamos que estas ausencias, aunque subsidiarias para nuestro análisis, reafirman los sentidos que sí se hacen presentes.

El primer ámbito, se construye a partir de categorías que denotan algún tipo de identidad, sea por una parte: el nacionalismo, el multiculturalismo (estereotipo y prejuicios de raza y género), cosmopolitismo, o la identidad Latinoamérica. Y también de categorías que aluden a identidades grupales, étnicas, raciales, ocupacionales así como de discriminación y exclusión de minorías. La ausencia de este tipo de contenidos resulta congruente con las perspectivas dominantes que hemos observado, ya que la identidad de la ciudadanía como estatus en el marco del Estado liberal está dada por lo que los sujetos comparten en su vínculo legal, lo referido al conjunto de derechos y deberes. Menciona Adela Cortina (2001) que en este caso el ciudadano es miembro con aquellos que comparte la ley, pertenezca o no a una comunidad, y que en este caso la ciudadanía es un estatuto jurídico, una base para reclamar derechos y no un vínculo que pide responsabilidades. Lo que no se establece en nuestro caso es la conexión entre algún referente identitario y su relación con alguna forma de comunidad. Como hemos dicho, la perspectiva liberal de la ciudadanía no supone la existencia de una comunidad política que trascienda a los ciudadanos individuales como sí lo requiere el republicanismo o el comunitarismo.

Es así, que también podemos comprender por qué en el ámbito de III, Principios y Valores Cívicos, no encontramos contenidos que remitan a las categorías de: bien común, justicia social, cohesión social, equidad, solidaridad y diversidad. Estos principios o valores, son los que se ponen en juego cuando hay algún tipo de recorte de qué es “lo común”, algún tipo de comunidad política.

El segundo, Contexto Macro, se compone de tres categorías: la economía y el trabajo, el desarrollo sostenible y la globalización. Este tiene por cometido dar cuenta de los desafíos a los que se enfrenta la ciudadanía actual. No encontramos referencias de este tipo así como tampoco de otras nociones tendientes a contextualizar la realidad contemporánea, hecho que también resulta coherente con las características de las visiones clásicas halladas. Además, como hemos visto, este hecho resulta significativo en relación a lo que Montoya Vargas ha identificado como la “periferia” en la enseñanza del derecho desde el formalismo jurídico. En este sentido, que no haya referencias a este ámbito habla tanto de una ausencia temática como de la dominancia de una perspectiva que encuentra en el despojo de estas visiones la forma de blindarse a sí misma.

Por último, en relación al ámbito Memoria y política reciente, hemos visto en la dimensión de Instituciones y procesos que los tres programas hacen alguna mención a los regímenes no democráticos o autoritarios en el estudio de la democracia, pero apenas se nombran las dictaduras cívico- militares y en especial la última que, en Uruguay, tuvo lugar entre los años 1973- 1985. En este punto queremos arriesgar algunas ideas.

Primero, si se piensa en primer plan del año 1986, se puede entender con cierta razonabilidad que en el contexto reciente de restauración democrática no se encontraban aún las condiciones para trabajar esta temática. Pero este mismo argumento no parece del todo consistente para los dos programas siguientes, menos aún para el actual. Recordemos que de hecho este ámbito existe en los trabajos de Cox porque el investigador observó su existencia en otros países de la región que también sufrieron dictaduras cívico militares en este período.

Es conveniente detenernos brevemente en rol que estas asignaturas han jugado en los períodos no democráticos para pensar parte de su presente. Fernández (2001) menciona que durante estos períodos, los gobiernos y las autoridades educativas centraron su atención en estas materias hasta el punto de que constituyen las mayores transformaciones curriculares considerándolas “verdaderas obras de ingeniería didáctica”. En esta línea, podría pensarse que el peso que tuvo la enseñanza de esta asignatura durante la última dictadura en nuestro país, ha operado fuertemente en la matriz misma de su estructuración, dificultando su transformación. Entendemos que las formas en que esto pudo haber operado es una potente línea de investigación que se abre.

## V. Conclusiones

Como dinámica general hemos observado que es en función del ámbito de Instituciones y procesos políticos que se vertebran el resto de las dimensiones, siendo el ámbito III – Ciudadanía y participación- y el IV- Principios y valores cívicos- profundizaciones de los aspectos esbozados en esta. El primer ámbito referido a la Convivencia, funge como vía de entrada para los contenidos que se presentan después, ocupando un carácter marginal que denominamos como “introdutorio”. Afirmamos en este trabajo, que esta línea general es la que comparten los tres programas de estudio y, en ello, nos hemos amparado para construir una lectura de continuidad.

En el apartado anterior hemos aportado algunas líneas conceptuales para describir esta lectura. Hablamos de una matriz rígida en las asignaturas diseñadas para la enseñanza de la ciudadanía en nuestra educación media básica. Estructura que se caracteriza por la idea de una formación ciudadana como instrucción cívica en su sentido clásico, de contenidos fuertemente normativos apegados a la enseñanza disciplinar del Derecho y este desde un enfoque concreto denominado formalismo jurídico. Se ha visto que las características de esta perspectiva son las que generan las condiciones para su reproducción, marcada por un enfoque metodológico positivista, transfiere un valor pretendidamente objetivo a las normas que las coloca en un plano de supuesta neutralidad. Corriendo hacia la periferia al resto de las disciplinas que pueden colaborar y contextualizar al derecho como práctica social, termina por ser un sistema de ideas que se autofundamenta. Se ha visto también, a través del análisis de los conceptos más sobresalientes, que los contenidos hablan de un tipo de ciudadano del que se espera poco, básicamente que actúe cuando se lo convoca. El “pacto” entre Estado e individuos que subyace tiene asidero en el marco del fundamento del Estado- nación y en este sentido se evoca al Estado liberal de Derecho edificado hacia principios del siglo XIX. El sustento filosófico político del modelo liberal, que se hace presente en la Constitución nacional, da sentido a los contenidos de un ciudadano liberal en lo que hace a su participación de la vida política y a los valores y principios que lo amparan: una serie de libertades negativas y de derechos positivos de cara a la participación que es sinónimo del voto.

Podría decirse que nos encontramos con un sentido de la ciudadanía y también de la formación ciudadana, o lo que es igual, con varios que confluyen en uno solo. De todos modos, a pesar de la existencia de esta idea estructurante a lo largo de los tres períodos, hemos visto también que se introducen cambios, marchas y contramarchas.

Para ver esto, y dando cuenta del objetivo que nos trazamos en términos de comparabilidad, es conveniente caracterizar brevemente a cada uno de los programas de estudio. La asignatura Educación Cívica del año 1986, es sin dudas la que se presenta más fiel a los textos legislativos y por lo tanto la que posee la visión normativa más marcada. Los cuatro manuales de texto oficiales también se comportan así. Resulta coherente que todos los documentos sean casi idénticos entre sí, pues las normas que se estudian no cambian. Los manuales ahondan sobre los contenidos que prescribe el programa en cuestión de mayor detalle, no se acuden a otras fuentes ni se amplían las miradas bajo la incorporación de otras lecturas disciplinares.

El programa de la segunda asignatura, Formación Ciudadana de 1996, introduce cambios en relación al anterior. En el primer ámbito de estudio propone una unidad temática destinada al estudio de los conflictos y su resolución, en el segundo invierte la relación entre Estado y Democracia que fijaba el primero, es decir, dobléga los contenidos referidos al estudio de la democracia y no tiene unidades temáticas destinadas al estudio del Estado, aunque sí enuncia sus elementos básicos. En relación a la ciudadanía, introduce la idea de responsabilidad social – elemento que refiere al bien común- y amplía la concepción de la participación. También se ha visto que incorpora a los contenidos jurídicos un conjunto de conceptos sociológicos. Los elementos estéticos también acompañan estos cambios, ejemplo de ello es la denominación de las unidades y contenidos en un lenguaje más próximo al adolescente.

Sin perjuicio de lo anterior, no pensamos aquí que el conjunto de las variaciones citadas fijen otros sentidos de la ciudadanía por cuanto no parecen tocar el núcleo duro que hemos definido como estructurante de la enseñanza en nuestro país. Sí creemos, que son factores que se suman a los anteriores aunque no los desanden. En definitiva, hemos visto que la incorporación de los conflictos y su resolución también asumen una perspectiva jurídica y que el estudio de la democracia y la participación se estructuran en función de un conjunto de contenidos destinados a la enseñanza del régimen de gobierno nacional.

En relación al programa de la asignatura vigente, vimos que si bien incorpora algunos contenidos que introduce la asignatura anterior, se repliega más fuerte sobre el programa de los años 80, resultando más parecido en su estructura. En este sentido se aleja de la nueva ola de reformas que tocan a la región pasados los años 2000. De hecho, mencionamos en su momento que Dussel da cuenta de algunas de las características de estas reformas mencionando la aparición de “las competencias para

la vida” y los espacios curriculares contextualizados así como la enseñanza en habilidades de reflexión, pensamiento crítico, entre otras cuestiones. En nuestro caso estos elementos son nombrados en la fundamentación general del programa de estudio, y los objetivos que orientan a las cuatro unidades temáticas en las que se estructura, pero, como hemos señalado a lo largo del análisis, estas intenciones no dejan de ser declarativas, resultando incongruentes con los contenidos que se prescriben. Por otra parte, hemos visto un comportamiento diferencial en los dos manuales de texto que se oficializan para esta asignatura de Educación Social y Cívica. Un manual que se apega a los contenidos del programa profundizando desde una visión jurídica en los contenidos prescritos y, el otro, profundizando sobre los contenidos desde la incorporación de otras miradas disciplinares. Este documento, se ha utilizado en el análisis como “testigo de lo diferente”, haciéndolo hablar para dar cuenta de otra forma posible de trabajar las mismas temáticas sin dejar de responder a la matriz que hemos señalado como hegemónica. Recordemos la idea de que, una de las formas en que opera la enseñanza del derecho desde el formalismo jurídico, refiere a la escisión centro- periferia, donde el centro son el conjunto de normas que constituyen el orden jurídico y la periferia el conjunto de otras disciplinas que lo contextualizan. Confinar estos discursos a la marginalidad, junto con educación reduccionista, legalista, memorística y la autosuficiencia de lo jurídico, es una de las formas que permite explicar el éxito de esta perspectiva. En este sentido el manual que referenciamos incluye distintas miradas disciplinares que problematizan la perspectiva jurídica abonando a una desnaturalización de los contenidos prescritos.

En otro orden de cosas, es de mencionar que dada la presencia hegemónica del derecho enseñado desde la perspectiva formalista, las cuestiones de diseño o arquitectura de las asignaturas no dialogan con los sentidos que dichos cambios denotan. Es decir: la incorporación (programa de 1996) o la reducción (programa de 2006) de unidades temáticas; la introducción de nuevas formas de nombrarlas (programas de 1996 y 2006); la incorporación de una fundamentación general así como de nuevos objetivos que orientan las unidades (programa de 2006), o bien no reflejan cambios sustantivos en términos conceptuales y epistemológicos – como en el caso del programa de 1996- o entra en franca contradicción consigo mismo como sucede en el programa de 2006.

Interesa introducir en estas líneas finales algunos elementos comparativos a partir del trabajo realizado por Cox y otros investigadores de los que nos hemos servido.

Recordemos que en este trabajo se utilizan las categorías que han surgido de la comparación entre seis países de la región (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana). Esta investigación, que data del año 2010, arroja algunas conclusiones. En primer lugar, observan los investigadores que los currículos de todos los países estudiados presentan una triple expansión: temática, cuantitativa y formativa. En segundo lugar, es de nuestro interés la idea de que, respecto al conjunto de dimensiones y categorías, el análisis curricular de estos países expresa que: los ámbitos más cubiertos son Principios y valores cívicos y Contexto macro. Los dos ámbitos con menos cobertura son Instituciones e Identidad, pluralidad y diversidad. Y en una situación intermedia se encuentran las dimensiones de Ciudadanos y participación democrática y Convivencia. En el mismo sentido hay algunos temas sobre los que converge el silencio en la región, de los que nos interesa mencionar: el voto, la participación política, el gobierno nacional-gobierno regional. El propio Cox vuelve explícita la idea de que la no priorización del conocimiento de la institucionalidad política pone en "riesgo" la misma idea de ciudadanía. Dice el autor que no se estaría priorizando lo suficiente educar para querer los asuntos de la ciudad –la política – en su conjunto, sino más bien para la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural, y para apreciar los valores del grupo o comunidad inmediata, por un lado, y del mundo global, por el otro (esta última idea por el mencionado peso de los ámbitos Principios y Contexto).

Estos hallazgos nos provocan una reflexión en tanto ilustran, al menos para nuestra región, una polarización de los discursos sobre la visión de la formación ciudadana. La idea parece ser que la enseñanza de la ciudadanía o bien se estructura sobre el conocimiento institucional, como en nuestro caso, o se relegan estos aspectos en pos de una ciudadanía más "aggiornada" pero que desconoce el funcionamiento básico de los mecanismos jurídicos mínimos. El hecho de que casi no aparezcan contenidos en relación al voto o el conocimiento del gobierno nacional, es al menos preocupante en términos de filiación institucional. Creemos que es cierto como se ha venido trabajando, que una visión minimalista de la ciudadanía como la que muestra el caso uruguayo no parece "suficiente" para introducir a los individuos en la vida política de nuestra sociedad, ahora es tal vez más dudoso que muchos de los estudiantes de la región no aprendan el estatus legal de la ciudadanía. Tal vez esta preocupación surja en el contexto actual de debilidad de la institucionalidad democrática que están mostrando algunos países de Latinoamérica, en definitiva, sigue siendo, y ahora más notoriamente, en el marco de la institucionalidad donde se juga la vida de los sujetos.

Para cerrar, se desean proyectar algunas de las líneas que esta investigación ha abierto.

Por una parte, y de forma relativamente sencilla, este trabajo podría profundizarse, manteniendo las principales claves analíticas, en su extensión temporal y/o espacial. Sería interesante revisar qué pasa con los hallazgos que describimos a lo largo de toda la historia de las asignaturas o, de otro modo, que la extensión sea a todos los ciclos educativos manteniendo el mismo período de tiempo.

Por otra parte, hemos recortado el objeto de análisis a los textos y programas curriculares. Ello como se ha explicitado, constituye una dimensión de abordaje o análisis de lo que entendemos es el curriculum. En este sentido, nuestro análisis es parcial y apenas nos acerca a la lectura de un discurso pretendido. De modo que sería interesante indagar sobre las prácticas de los docentes en relación a la enseñanza de estas asignaturas, es decir, investigar sobre las dimensiones procesuales del curriculum. Esto, orientados por la pregunta de si efectivamente es el discurso hegemónico mencionado el que se mediatiza en los procesos de enseñanza o aparecen otros, y en tal caso, cuáles son las visiones de la ciudadanía que encierran esos otros posibles discursos.

Dejando de lado la perspectiva curricular, otro campo de estudio que se abre remite a la concepción de campos disciplinares y su relación con la enseñanza de la ciudadanía. Es decir, si se sigue la idea que se ha trazado acerca de la importancia del formalismo jurídico, parece conveniente estudiar los mecanismos mediante los que esta perspectiva se consolida en nuestro país. Esto implicaría investigar sobre la formación de los profesores que construyen e imparten estas asignaturas. Podría pensarse esta indagación sobre las tradiciones que Sabatovich indica que se instauran en la formación (la tradición disciplinadora, la jurídica y la académica). Esto implicaría poner en diálogo la construcción de los campos del derecho y la sociología y atender las relaciones de poder que entre ambas se establecen. También implicaría el estudio de cómo esto estructura las prácticas y cómo los docentes las reproducen, en el sentido de *habitus* propuesto por Bourdieu.

Un último escenario que se esboza como posible objeto de estudio, refiere a la influencia de los contextos en la hegemonía formalista detectada. En este trabajo hemos tomado tres programas de estudio que se inscriben en tres planes educativos, cada uno de ellos enmarcados en procesos de reformas educativas que han acaecido en toda la región.

Una indagación más profunda debería poner en diálogo estos aspectos, atendiendo a la pregunta de cómo han operado estas coyunturas. Muestra de ello son algunos aspectos que apenas se han esbozado aquí, como el caso de la mirada sobre lo social que recrea el programa del año 1996. Nos referimos a visiones presuntamente estigmatizantes sobre la relación escuela - familias, y de estas últimas como “variables explicativas de cierta erosión educativa”. Hemos señalado en algunas oportunidades de este trabajo la asociación entre familias, pobreza y violencia que el programa de Formación Ciudadana del año 1996 establece. Asimismo, podría pensarse que el programa de Educación Social y Cívica vigente recurre al programa de 1986 en un acto de desandar y rechazar cualquier dispositivo ideado en el marco de las reformas de los años 90. Por otra parte, sería interesante indagar cómo estas marchas y contramarchas repercuten en la consolidación de la visión hegemónica hallada y cómo la presencia del estudio del Derecho desde el formalismo jurídico ha servido a este discurso imperante. Asoma, en este sentido, la idea de que se podría tratar de un cierto “pacto” en la enseñanza de la ciudadanía a la salida de la dictadura. Podría pensarse que en un contexto tan singular, donde la educación moral y cívica impartida en el período autoritario lesionó tan fuertemente la enseñanza de estos contenidos, la resolución implicó servirse de herramientas aparentemente neutrales, como figura ser la enseñanza del derecho desde la perspectiva observada.

## Bibliografía

ABELA, Andréu (2002) Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces, España.

APPLE, Michael (1986) Ideología y Currículo. Ed. Akal, Madrid, España.

ARIZA, Alejandra (2007). "Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación" Revista de Estudios Sociales, núm. 27, agosto, 2007, pp. 150-163 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.

BARBOZA, Oruam (2007). Ciudadanía, democracia e identidad. Revista conversación Experiencias innovadoras, núm. 18.

BARCENA, Fernando (1997) El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política, Paidós Ibérica: España.

BENAVOT, Aaron et al (1991) El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales, en Revista de Educación núm. 295, "Historia del curriculum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, mayo/ agosto. pp. 317/ 44

BOLIVAR, Antonio (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), nº 3 (2), pp. 42-69.

BOLIVAR, Antonio (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó, España.

BOLIVAR, Antonio (2009) Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 135-154.

BRAGA, Gloria y BELVER, José (2016). El análisis de libros de texto". Revista Complutense de Educación 203 Vol. 27 Núm. 1 (2016) 199-218. Universidad de Oviedo, España.

BRASLAVSKY, Cecilia (1995). La Educación Secundaria en el Contexto de los Cambios en los Sistemas Educativos Latinoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 9. Reforma a la Educación Secundaria. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

BUENFIL BURGOS, Nidia (1992). Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación. DIE-Cinvestav /CONACYT, México.

BUENFIL BURGOS, Nidia (2009) Aportes del Análisis Político de Discurso y del post-estructuralismo al espacio educativo: genealogías de una mirada "trans-lingüística" para el estudio de la identidad. Disponible en: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-9/Aportes-del-Analisis-Politico-de-Discurso-y-del-post-estructuralismo.pdf>

BUENFIL BURGOS, Nidia (2010) Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso Revista Electrónica Sinéctica, núm. 35pp. 1-17 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165007>

CORTINA, Adela (1997) Ciudadanos Del Mundo: Hacia Una Teoría De La Ciudadanía. Ed. Alianza, Madrid, España.

CORTINA, Adela (2001) Ciudadanía política: del Hombre político al hombre legal. S/r Disponible en: [http://www.academia.edu/8442624/CIUDADAN%C3%8DA\\_POL%C3%8DTICA\\_DEL\\_HOMBRE\\_POL%C3%8DTICO\\_AL\\_HOMBRE\\_LEGAL](http://www.academia.edu/8442624/CIUDADAN%C3%8DA_POL%C3%8DTICA_DEL_HOMBRE_POL%C3%8DTICO_AL_HOMBRE_LEGAL)

CORVALÁN, Javier (2000) Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 4, pp. 9-50 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México

COX, Cristian et al (2004) Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo.

COX, Cristian (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al Currículo. Revista PRELAC, 3, p. 64-73.

COX, Cristian (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, Banco Interamericano de Desarrollo.

COX, Cristian (2015) Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Centro de Estudios de Políticas y prácticas en educación. Ed. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

CULLEN, Carlos (2004) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. 3era Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

CURTIS, Christian (2003) Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico Latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario. En García Villegas y Rodríguez Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos. Universidad Nacional de Colombia.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (1998). Cultura y curriculum como prácticas de significación. En: Revista de Estudios del Curriculum, vol. 1, N° 1, pp. 59/76.

DE ALBA, Alicia (2006) Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.

DIKER, Gabriela (2012) Cómo se establece qué es lo común, en Educar: posiciones acerca de lo común Serie seminarios del CEM. La Hendija. Entre Ríos.

DOTEL, Olaya (2010). Modelos de ciudadanía presentes en los informes de proyectos para la reforma educativa en el nivel medio, apoyados por el banco interamericano de

desarrollo, BID para los países: argentina, Brasil, Bolivia, república dominicana, Nicaragua, Perú y Uruguay durante los años 90. Tesis de maestría, FLACSO.

DUSSEL, Inés (2014). Las políticas curriculares de la última década en américa latina: nuevos actores, nuevos problemas. FLACSO Argentina

ESCOLANO, Benito (1997). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. Revista Tendencias pedagógicas núm. 14- 169 Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911/2021>

FERNANDEZ, Adriana (2005). La importancia de ser llamado libro de texto. Hegemonía y control del currículo en el aula. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Ed. Miño y Dávila

FERNÁNDEZ, Flory (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II, núm. 96, junio, 2002 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

FERNÁNDEZ, Gabriela, (2001). "La ciudadanía en el marco de las políticas educativas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 26, mayo-agosto de 2001. OEI, Agosto 2001. Disponible en [www.rieoei.org/rie26a08.htm](http://www.rieoei.org/rie26a08.htm)

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1992). Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático, Paidós. Barcelona

GARCÍA DUARTE y SERNA Eduardo (2002). Dimensiones críticas de lo ciudadano: problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

GIMENO, Consuelo y HENRÍQUEZ, Argentina (2001) Hacia una concepción de ciudadanía crítica y su formación. Anuario pedagógico. Centro cultural Poveda.

GIMENO SACRISTÁN, José (2002) Educar y convivir en la cultura global. Ed. Morata. Madrid, España.

GIMENO SACRISTÁN, José (2003) Volver a la educación desde la ciudadanía. En: ciudadanía poder y educación (Coord.), Jaime Martínez Bonafé. Graó, España.

GIMENO SACRISTÁN, José (2011). "Qué significa el currículum?". En Gimeno Sacristán, José; Feito Alonso, Rafael; Perrenoud, Philippe y Clemente Linuesa, María (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Ed. Morata Madrid, España.

GIROUX, Henry (1997). Pedagogía y política de la esperanza Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica . Ed. Amorrortu Buenos Aires - Madrid

GONZÁLEZ, Teresa (2010) Democracia y Formación Ciudadana. Colección cuadernos de divulgación democrática. Núm. 100, D. F. México. Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/2oct-GonzalezLuna.pdf>

GONZÁLEZ HURTADO, Rosario (2009) La cultura política, una mediación en la formación ciudadana desde la escuela Revista Electrónica Sinéctica, núm. 33, julio-diciembre pp. 1-15, Instituto Tecnológico y de Estudios.

GOODSON, Ivor (2000). El cambio en el curriculum. Capítulo 9: "La próxima crisis del curriculum". Octaedro: Barcelona, España.

GRUNDY, Shirley (1991): Producto o praxis del currículum. Ed. Morata. Madrid, España.

HELD, David (1995): La Democracia y el Orden Global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita. Revista Teórica Política no. 153. Ed. Paidós, Barcelona, España.

JELIN, E. (1993): ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo, Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, N° 55, Ámsterdam, Países Bajos, Centro Interuniversitario de Estudios y Documentación Latinoamericanos (CEDLA)

KAMENS, David y CHA, Yun- Kyung (1999). "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física". En: Revista de Estudios del Curriculum, volumen 2, número 1, pp. 62/ 86.

LEWCOWICKZ, Ignacio y otros (2001) Del fragmento de la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Ed. Altamira. Buenos Aries, Argentina.

MANCEBO, M. Ester, (1999) Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay. Ponencia presentada al Seminario "Cambios en la educación secundaria. Análisis de procesos europeos y latinoamericanos". IIPE, Buenos Aries, Argentina.

MANCEBO, M. Ester y BENTANCURM, Nicolás (2012). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En Revista Uruguay de Ciencia Política, N 1. Montevideo, Uruguay.

MARSHALL, Thomas y BOTTOMORE, Thomas (1998) Ciudadanía y clase social. Ed Alianza, Madrid. España.

MARTNEZ BONAFÉ, Jaume (2008). Los libros de Texto como práctica discursiva. Revista de la asociación de sociología de la educación vol. 1 núm. 1. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>

MONTESINOS, María José (2011). Los libros de texto un instrumento de desarrollo curricular: Análisis de la calidad de los textos de Artes Plásticas de séptimo y octavo grados del Tercer Ciclo de la Educación Básica en Tegucigalpa en el año 2009.

MONTOYA VARGAS, Juny (2005). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. Bogotá: Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas CIJUS, Universidad de los Andes. Colombia.

NINO, Carlos (2003) Introducción al análisis del Derecho. Colección mayor de filosofía y Derecho. Ed. Astrea. Buenos Aires, Argentina.

NÚÑEZ, Pedro y LITICHEVER, Lucía. (2009) Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes en la experiencia escolar juvenil. En Tiramontti, Guillermina y Montes, Nancy (coord.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. FLACSO, Manantial, Buenos Aires.

ORELLANA, Edison (2013). Educación, ciudadanía y modelos de democracia: reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. Revista estudio de Derecho y Humanidades núm.21 pp. 59-70. Disponible en: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34905/36608>

VELAR PEREYRA, Nora (2008) Una aproximación empírica a significados y representaciones sociales sobre ciudadanía caso: estudiantes de educación UCV. EUS vol. 23, núm. 1, abril pp. 285-316, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.

PALAMIDESSI, Mariano. (2006). Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades políticas y desafíos de la práctica. Buenos Aires: UNESCO y Universidad de San Andrés.

PEÑA, Carlos (2015). Escuela y vida Cívica. En COX, Cristian. Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Centro de Estudios de Políticas y prácticas en educación. Ed. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

PIÑUEL, José Luis (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Universidad Complutense de Madrid Departamento de Sociología IV Facultad de CC. De la Información Universidad Complutense de Madrid Ciudad Universitaria. Disponible en: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)

RAMÍREZ, Francisco y MEYER, John (2011). Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales. En Caruso, Marcelo y Tenorth, Heinz- Elmar (comps.), Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica.

SABATOVICH, Daniela (2013) ¿Para qué ciudadanía educamos? En XVI Congreso de la asociación de profesores de educación cívica, sociología y derecho del Uruguay. ¿Ciudadanía y participación, una relación en crisis?

SIEDE, Isabelino (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Ed. Aique. Buenos Aires,

SIEDE, Isabelino (2012). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós, Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam (2012). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. FLACSO, Argentina

SOUTHWELL, Myriam y MORALES Concepción (2014) La investigación educativa en México y Argentina Trazos para pensar una relación. En perfiles Educativos volumen xxxvi núm. 144. Disponible en:

<http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2014/n144a2014/mx.peredu.2014.n144.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos (1996) La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre, pp. 74-89

TERIGI, Flavia (2012) Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani (Coord.) La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. IIPE- UNESCO, Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (1997) Los imperativos de las políticas educativas de los 90. Conferência proferida no I Congresso de Ciências da Educação — Perspectivas de Investigação, realizado em Araraquara (UNESP — Faculdade de Ciências e Letras)

TOURAINÉ, Alan (1994), ¿Qué es la democracia? Ed. Fondo de cultura económica. México- DF, México.

USARRALDE, María José (2004). ¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros? Lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. Teoría de la educación, 16, 65-89.

UNESCO (2014) Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares.

VAILLANT, Denise (2008) “Educación, Socialización y Formación de Valores Cívicos” En Instituto Fernando Henrique Cardoso y el CIEPLAN-Corporación de Estudios para Latinoamérica.

VAZQUEZ Rodolfo, s/f los enfoques y contenidos de la formación ciudadana Disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3563/5.pdf>

VISCARDI, Nilia (2012) Gramáticas de la convivencia escolar. Un examen a la convivencia escolar y la cultura política en la Educación primaria y Media en Uruguay ANEP.

## **Fuentes analizadas**

### **Programas de estudio**

ANEP-CES, 1986. Programa de Educación Social y Cívica. Plan 1986

ANEP-CES, 1996. Programa de Formación Ciudadana. Plan 1996

ANEP-CES, 2006. Programa de Educación Social y Cívica. Plan 2006

### **Manuales de texto**

BOTTERO, Mónica y GONCALVEZ, Sara (2003) Formación ciudadana. 3er año. Ed. De la Plaza. Montevideo, Uruguay

BOTTERO, Mónica, GONCALVEZ, Sara y ESCOTO, Laura (2014) Educación social y cívica. 3er año. Ed. De la Plaza. Montevideo, Uruguay

CABIRÓ, Dardo (1988) Educación Social y Cívica. Tercer año. Libreros editores. Monteverde S.A. Montevideo, Uruguay.

DELFINO, Sonia y VILLAR, Ma. (2004) Teresa Educación Social y Cívica. Tercer año. Ed. De la Plaza. Montevideo, Uruguay.

GARRIDO, Rosa; HARRIET, Silvana; RAMALLO José y TRAVERSA, Federico (2010) Ciudadan@s Hoy. Educación social y Cívica. 3er año. Ed. Contexto. Montevideo, Uruguay.

LANDONI, GONZÁLEZ y GUI SOLI Educación Social y Cívica. Tercer año.

VÉSCOVI, Enrique (1993) Educación Social y Cívica. Tercer año. Ed. Idea. Montevideo, Uruguay.