

SENTIDO Y EXPERIENCIA DE CIUDADANÍA: UN DESAFÍO PARA EL CURRÍCULO

Mercedes Oraison
Universidad Nacional del Nordeste
Argentina

El propósito de esta ponencia es reflexionar en torno a la vinculación del currículo escolar con los procesos de construcción de ciudadanía.

Tales reflexiones parten de un modo de entender la ciudadanía que plantea importantes rupturas con algunas de las concepciones que impregnan los discursos, las prácticas y los mandatos escolares. Estas concepciones, a mi entender, interpelan a los sujetos desde supuestos o posicionamientos teóricos e ideológicos que restringen o clausuran la posibilidad de asumir, vivenciar y ejercer una ciudadanía auténtica. En contraposición, se asume que la ciudadanía no es un status formal *a priori*, ni una posición que se adquiere habiendo alcanzado previamente otras condiciones, sino que se trata de una potencialidad que se realiza y se construye a partir de una práctica, de un hacerse ciudadano, a partir de la acción del sujeto que lo transforma como tal.

Desde esta perspectiva, la experiencia y el sentido de la ciudadanía aparecen como elementos claves para la conformación de la subjetividad moral, ética y política, de los que debe dar cuenta el currículo escolar pensado en clave pública y democrática.

Ser (no) ciudadano: imágenes y representaciones del currículo

Los procesos de construcción de ciudadanía se caracterizan por operar con una lógica o código exclusión/inclusión que se dirime en dos niveles o ámbitos: uno simbólico, donde se constituyen modelos de representaciones de quienes son ciudadanos y quienes no ciudadanos; y otro vinculado con la praxis social, donde el sistema de representaciones nos dice cómo es el mundo y cómo actuar en ese mundo. En este último, aún aquellos que fueron incluidos a nivel discursivo en la categoría “ciudadanos”, pueden, en sus modos de relacionarse y de actuar, automarginarse de una práctica auténtica de ciudadanía.

De este modo interesa abordar el modo en que es conceptualizada la ciudadanía, porque las concepciones engendran representaciones que a su vez se transfieren a roles y prácticas sociales. Tal como lo explica Taylor (2006, p. 37 y 38), a menudo sucede que lo que comienza como una teoría mantenida por un grupo de personas termina infiltrándose en el imaginario social, tal vez primero en el de las élites, y luego en el del conjunto de la sociedad. Este imaginario incorpora una idea de las expectativas normales que mantenemos unos respecto a otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social. Lo que supone también una cierta noción del tipo de participación que corresponde a cada uno en la práctica común. Esta clase de entendimiento es fáctico y normativo ya que la idea de cómo funcionan las cosas resulta inseparable de la idea que tenemos de cómo deben funcionar y del tipo de desviaciones que invalidarían la práctica.

En relación con estos procesos, el rol de la escuela es decisivo. Si bien la construcción de ciudadanía se da en un escenario más amplio, los estudios sobre socialización política (Bobbio, Matteuci, y Pasquino, 2002: 1514 y ss.) demuestran que es en la escuela donde el sujeto adquiere las nociones fundamentales sobre lo político, sobre las luchas que se dirimen

en este espacio y los modos de relacionamiento que instaure con las instituciones políticas. De hecho puede considerarse, que aquellos que no han asistido a la escuela o no la han concluido, se hallan en una posición asimétrica en relación con ciertas competencias sociales, culturales que proporciona la educación formal. Quizás la desigualdad más fuerte radique en no haber sido socializados en el espacio público y no haber tenido experiencias relevantes de aprendizaje moral, ético y político¹. Por lo general estas asimetrías se dan en sectores con alta vulnerabilidad social, en los que la familia, y los grupos primarios de interacción social no proporcionan elementos significativos para construir una identidad política completa y compleja, por lo que la visión del mundo social y la construcción de las categorías interpretativas de la realidad política que se da en este contexto es fragmentaria, inconsistente y fácilmente manipulable. El hecho de que la educación de adultos se encargue de reforzar esta dimensión, es muy interesante. Al parecer algunas de las propuestas conciben la alfabetización como un saber instrumental que permite compensar las desigualdades en el terreno de lo simbólico y de la subjetivación, esto es, en las identificaciones y posicionamientos que asume el sujeto a partir de los cuáles se abren o cierran sus posibilidades de acción, fundamentalmente en términos políticos y cívicos.

Pero, además, la escuela es clave para la ciudadanía, porque en ella se construye hegemonía -o contrahegemonía-. Tal como Gramsci (1976) lo ha planteado, toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica. Los procesos complejos y profundos de construcción socio – histórica de la ciudadanía son esencialmente pedagógicos ya que operan sobre la conformación del imaginario y de los hábitos y actitudes que expresan distintos roles y posiciones dentro del sistema político y la sociedad civil. Estas acciones se despliegan en el ámbito de la educación informal, pero fundamental en el de la educación formal y sistemática, donde la formación del ciudadano es un objetivo fundante de los sistemas educativos nacionales. Las instituciones escolares, tanto en sus proyectos curriculares explícitos, como a través de los mecanismos y dispositivos del llamado currículum oculto, se encargan de transmitir determinados valores, concepciones y estereotipos que conforman la noción individual y colectiva de ciudadanía.

Sin duda que los procesos de construcción de ciudadanía se dan en un campo de fuertes disputas políticas e ideológicas, e involucran profundas contradicciones. Debido a que la cuestión de la ciudadanía es interpelada hoy por profundas demandas éticas, los profesores

¹Ante la pregunta: ¿por qué es la escuela secundaria la que debe proveer este tipo de experiencias y no la comunidad política en la que se insertará el alumno cuando de ella egrese?, Kohlberg (1980) responde: porque si los alumnos no dejan la escuela con un estadio 4 ya desarrollado, con las motivaciones e intereses comunitarios que éste implica, es muy difícil que lleguen luego a alcanzar la capacidad y motivación necesarias como para asumir posiciones de participación y responsabilidad pública. Sin haber desarrollado estructuras del estadio 4 los sujetos intentarán evitar este tipo de situaciones.

La democracia escolar es para Kohlberg, la mejor manera de luchar contra el creciente individualismo de la juventud y de proveer igualdad de oportunidades. La relación entre la participación y los estadios superiores del desarrollo es recíproca. Esto es, ambos son causa y consecuencia del otro. De tal manera que las experiencias de participación promueven el desarrollo, pero los estadios superiores del desarrollo son condición necesaria para asumir una posición de participación.

Ahora, si bien a medida que una democracia se consolida y madura ofrece más oportunidades de participación, tanto la democracia representativa como el sistema económico propio de los países occidentales, tienden a dar crecientes experiencias de este tipo a quienes menos la necesitan. De ahí que la escuela secundaria deba ayudar a los adolescentes y jóvenes a asumir roles participativos, especialmente a aquellos que por hallarse en posiciones sociales desventajosas, no lo podrán hacer luego.

debemos significar nuestra práctica, reconociendo y develando el arquetipo de ciudadano que opera como sustento de nuestras acciones pedagógicas, las representaciones que las orientan y las expectativas de rol que sostenemos en relación con nuestros alumnos. Deberíamos, también, examinar en esta reconstrucción cómo vivenciamos y ejercemos nuestra ciudadanía, para poder romper con las estructuras que sostienen los paternalismos, intermediaciones espurias y exclusiones que nos alejan, a unos y otros, de la oportunidad de incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que nos afectan.

Concepciones clásicas que se disputan en el currículo escolar

Como se ha dicho, la escuela moderna nace con el propósito fundamental de formar al ciudadano. Los sistemas educativos que se constituyeron a lo largo del siglo XIX asumieron la convicción de que la educación del ciudadano es una atribución y una obligación del Estado, no sólo porque en éste se ha delegado el poder para la atención del bien común, sino porque la educación además de un derecho individual es vista como una necesidad social. De esta manera la escuela, se hará cargo activa y beligerantemente de la formación de la conciencia colectiva y la identidad nacional mediante la inculcación de valores, representaciones y hábitos.

En las primeras etapas de su constitución, al espacio simbólico escolar se trasladará, y resolverá de diferentes modos, una disputa entre dos concepciones de ciudadanía construidas en el marco del proyecto político de la modernidad: la culturalista o etnológica y la republicana – democrática o liberal. La primera, asociaba la identidad colectiva a la pertenencia a un pueblo, a una historia, un linaje y una lengua común. La segunda, ponía el énfasis en los procedimientos e instituciones democráticas y en la libre afiliación de los individuos a una comunidad política artificial que garantizaba la defensa de sus derechos subjetivos.

Para Habermas (1999: 109), desde la invención moderna de la nación, la conciencia nacional se ha movido entre la inclusión ampliada y la renovada exclusión dependiendo del modo y en que medida las "...poblaciones modernas se entienden como una nación de miembros de un pueblo o más bien como ciudadanos..." Esta doble codificación suscita diferentes interpretaciones y diagnósticos que privilegian o tensionan una u otra dimensión. La conciencia del nosotros tiene una capacidad de vinculación emocional a la que la fuerza vinculante del republicanismo no puede igualar. "Pero el nacionalismo, a pesar de este papel catalizador, no es ningún presupuesto necesario para el proceso democrático." (*Ibid.*, p. 111) Por el contrario, puede ser, su principal opuesto. Justamente porque la concepción culturalista de la ciudadanía apela a procesos sistemáticos o espontáneos de identificación y de diferenciación donde la lógica de inclusión/exclusión es explícita y está legitimada en la conformación de la nacionalidad. En consecuencia, sostiene Habermas, hay que recurrir a la progresiva inclusión de la población en el *status* de ciudadano que abre para el Estado una fuente secular de legitimación, y al mismo tiempo genera un proceso de integración social abstracta mediada por el derecho.

Lo que sucede es que la concepción liberal de la ciudadanía establece un criterio formal de inclusión que no logra verificarse en un proceso real de integración social. La idea liberal de ciudadanía plantea amplios derechos civiles pero fuertes restricciones en los derechos políticos, ya que interpreta que no todos son competentes para intervenir en cuestiones políticas². Lo mejor para la comunidad se obtiene conteniendo los impulsos "democráticos"

²El pacto en el que cada sujeto delega, de manera racional y voluntaria, su soberanía en el Estado funda su validez en el hecho que todos concurren como sujetos de derecho, libres e iguales. Pero la tradición liberal ha hecho una reinterpretación de la doctrina de la voluntad popular a partir de su transposición en

mediante representantes más reflexivos que puedan sancionar leyes más benéficas para la Nación. En este contexto el pacto sólo es expresión de aquellos considerados aptos para gobernar. Las elecciones populares son un mero recurso para encauzar los movimientos sociales y convalidar ficticiamente los programas políticos de la elite.

Los currículos escolares, al menos los de la Argentina, parecen haber resuelto la tensión entre las concepciones señaladas, al incorporar a la par una instrucción cívica de corte liberal junto con la promoción de sentimientos de identidad nacional y de espíritu de patriotismo. El concepto de patria que se inculcaba, en algunos casos era fuertemente excluyente y restrictivo, y al homologarlo con el de nación, se logró hacer coincidir la adhesión emocional a los límites de su territorio, anulando de esta manera otro tipo de identidades. De esta manera, se potenció una doble exclusión, cultural y política, que concilió las dos concepciones de ciudadanía en disputa.

Concepciones actuales de la ciudadanía

Las concepciones clásicas antes analizadas, pensadas en el contexto de formación de los estados nacionales y las comunidades políticas modernas, se vieron desafiadas con la aparición de otras perspectivas que fueron permeando el currículo escolar. Estas nuevas perspectivas ponen el acento en la conquista y el efectivo ejercicio de derechos sociales, económicos y culturales como sustento básico de la ciudadanía.

El concepto de **ciudadanía social** que conforma una noción canónica para la sociología, se funda en una línea de análisis inaugurada por T. H. Marshall sobre la ciudadanía, la clase social y los derechos sociales y económicos. Desde esta concepción se sostiene que el pacto social que da origen al moderno Estado de Derecho aporta fundamentos políticos igualitarios sustentando una estructura de desigualdad social. De ahí que se postulen los derechos sociales como un nuevo sector del ordenamiento jurídico que regula las relaciones laborales y los derechos y deberes que incumben al trabajador y los poderes públicos, en orden a la seguridad social, la enfermedad, la vejez y las cuestiones asistenciales, entre otros aspectos. A partir de la consideración de estos derechos se asocia la ciudadanía con la posibilidad de acceder a condiciones de vida digna. Estos nuevos derechos empiezan a aparecer en el discurso escolar con la instauración del Estado de Bienestar, colocando al trabajador en el centro de la escena y el imaginario social, homologándolo con el ciudadano.

Tal homologación, sin embargo, constriñe en términos cuantitativos y cualitativos la condición de ciudadanía, dejando a la gran masa de desempleados que las consecuencias no deseadas de la modernización, y las políticas de ajuste del neoliberalismo, han producido fuera de ella. La exclusión social pasa a ser un factor irreversible de exclusión política.

La **ciudadanía cultural** aparece con particular fuerza de la mano del discurso sobre la diversidad que los procesos de globalización han contribuido a instalar dentro de las prioridades de las agendas educativas. En torno al mismo se centran los debates sobre el

el de voluntad general que relativiza el postulado anterior. Como muestra Fernández Sarasola (1999), los liberales han interpretado que la generalidad de esta voluntad tenía un doble contenido: no sólo era "general" porque procedía de todos y para todos (elemento cuantitativo), sino también porque reglaba lo mejor para el conjunto (elemento cualitativo). En consecuencia negaron que todos los individuos pudiesen portar en igual medida la voluntad general. En algunos sujetos ésta se hallaba tan sofocada por intereses parciales y egoístas que nunca podría manifestarse. Por tanto, no todos debían participar en la adopción de decisiones, sino los más idóneos, aquellos que por sus condiciones particulares se hallasen supuestamente en la situación de expresar la voluntad general.

multiculturalismo, la ampliación de los derechos humanos, en general, y de las minorías étnicas, en particular.

Este concepto confronta con la concepción nacionalista de la escuela moderna, y su programa de homogeneidad cultural, al resignificar la cuestión de la identidad desde la perspectiva del reconocimiento. Para Cortina (1998: 197 y 198) la identidad se construye a partir de tres ejes: el primero, de origen premoderno, está ligado a las comunidades adscriptivas, lo que deviene en los nacionalismos y las nacionalidades. El segundo eje plantea la identidad en el marco de los principios modernos de dignidad, libertad e igualdad, según los cuales cada individuo elige "...su propio modo de ser humano y a realizarlo en su originalidad y autenticidad. Se trata de la identidad como lo asumido por el propio sujeto como suyo." El tercer eje requiere que los demás reconozcan la propia identidad, sobre todos los que se ha llamado "los otros significativos", que son aquellos a los que a una persona le importan y le ayudan a autodefinirse. En este sentido, dice Adela Cortina que la identidad no nos viene dada sino que la construimos y la negociamos, de ahí la importancia de las luchas sociales emprendidas por los ciudadanos para obtener el reconocimiento de los otros significativos. Son estas luchas las que han permitido incorporar al currículo escolar otras voces, como la de los inmigrantes, los indígenas, los desplazados, las minorías, etc.

No obstante, el respeto a las diferencias no siempre consigue traducirse en genuinas políticas de reconocimiento y equidad, por el contrario ha contribuido, muchas veces, a cristalizar y naturalizar las desigualdades sociales.

Finalmente, en las últimas décadas se ha ido configurando una noción de ciudadanía que recupera las raíces griegas de esta concepción al asumirla como **participación en la esfera pública**. Se entiende, en este marco, que el ciudadano no es sólo sujeto de derechos, sino que es ante todo un miembro de la sociedad civil, esto es, parte de asociaciones que no son sólo ni económicas ni políticas, pero sí esenciales para su socialización y para el desarrollo de su vida y su realización personal. De ahí que se considera la sociedad civil como auténtica escuela de ciudadanía, como un espacio común generado libre y espontáneamente, donde las personas aprenden a participar y a interesarse en las cuestiones públicas.

En este sentido, es un aporte de los filósofos comunitaristas la recuperación de la idea de la sociabilidad natural del hombre, de la "res pública", de las virtudes y el impulso cívicos, al igual que el enfoque neorrepublicano de Velasco (2006) quien ofrece un conjunto de contribuciones que permiten reinstalar y reinterpretar la idea de la autonomía política³ y el autogobierno.

Quienes adscriben a esta concepción de ciudadanía consideran que generalmente el sistema político no promueve mayores oportunidades para la realización de tales cualidades, por lo que es necesario propiciar otros ámbitos sociales públicos. Estos ámbitos se encuentran en la sociedad civil y la opinión pública.

En relación con esta última concepción, es posible reconocer que los diseños curriculares actuales han incorporado a nivel declarativo el postulado de la democracia participativa. La propuesta de educación para la ciudadanía de la LOE en España se orienta a considerar la participación como un valor fundamental y una práctica que debe ser promovida por la escuela.

El problema es que de esta concepción también parece haberse apropiado el neoliberalismo, quien postula a la participación y a la democracia participativa como una "nueva etiqueta para convalidar y legitimar las transformaciones en proceso", detrás de la cuál se solapa el corrimiento y debilitamiento del Estado, la despolitización de los sectores populares, y el desplazamiento de las cuestiones y decisiones macro y micropolíticas

³ Cfr. Habermas, 1999 y Habermas y Rawls, 1999.

a los organismos de planeación económica (Mejía Quintana, 2006: 30 -32). Las prácticas participativas promovidas en este marco son ficticias e insustanciales, terminan siendo un mecanismo de disciplinamiento que diluye el clamor popular.

Una concepción no incluida

Reflexionando en y desde el contexto latinoamericano, las anteriores nociones de ciudadanía no terminan de dar debida cuenta de los desafíos que se nos presentan para la construcción de ciudadanía. En este escenario, los intelectuales, los agentes sociales y los educadores nos vemos demandados de otras respuestas, diferentes –quizás- a las que pueden ser requeridas en Europa. El enorme reto que nos interpela es cómo pensar la ciudadanía de los sectores mayoritarios de la población que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad, de exclusión social y de asistencia pública. Frente a situaciones límites en las que las personas no alcanzan niveles mínimos de subjetivación, la ciudadanía, comprendida desde algunas de las perspectivas anteriores, resulta un proyecto para pocos.

De ahí que la propuesta de Paulo Freire, haya impactado tan fuertemente entre los educadores progresistas de América Latina. Su concepción de la ciudadanía está dirigida a las masas, a aquel pueblo “sin conciencia”, o bien a aquella sociedad sin pueblo, que permanece bajo de un estado de anestesia histórica, alienada, manipulada, dirigida externamente por otros actores –llámense élites gobernantes, Estado Benefactor o mercado-. Para este autor, ser ciudadano es ser sujeto de la historia, de la propia historia que se construye en primera instancia en la comprensión de la realidad de sometimiento, de deshumanización y negación de la ciudadanía. Y que requiere, en segunda instancia, del compromiso existencial y la responsabilidad para transformar la realidad opresora.

Para Freire, construcción de ciudadanía y humanización son partes de un mismo proceso, por lo que no es posible subordinar aquella condición a cuestiones como el trabajo, la pertenencia a un pueblo, la posesión de un derecho o la afiliación política. La ciudadanía las supone y las trasciende, en tanto se trata una búsqueda permanente e inacabable de la completud humana, de una acción emancipadora y transformadora del propio sujeto y de la realidad que lo constituye.

Construcción de ciudadanía: subjetivación y praxis

Tal concepción resulta reveladora porque, por un lado, plantea la posibilidad de comprender e imaginar la ciudadanía de aquellos a los que históricamente se les ha negado esta condición, y por otro, resignifica esta cuestión vinculándola inexorablemente con la praxis. La ciudadanía aparece de este modo como un potencial humano que se realiza en la práctica, que se verifica, no en su carácter adscriptivo, sino en su carácter activo, es decir, en la participación real y efectiva y, en consecuencia, en la acción política.

Al abonar al postulado de la democracia participativa, esta perspectiva se hace particularmente significativa para Latinoamérica, pero también para Europa. En ambas regiones, aunque con diferentes matices y grados de complejidad, los modelos de democracia representativa y la economía de mercado, ajustados sin fricciones al modelo hegemónico neoliberal, han reducido fuertemente las oportunidades y escenarios de participación genuina planteando la clausura a un proyecto de democracia moralmente deseable en el que se escuchen y sean tenidas en cuenta todas las voces, especialmente aquellas que luchan por su reconocimiento.

De lo que se trata, pues, es de habilitar el sentido y la experiencia de una ciudadanía real y sustantiva, tanto para aquellos que nunca han tenido la posibilidad de incidir en la distribución de los bienes materiales y culturales, y en los procesos de deliberación pública sobre las cuestiones que directamente los afectan, como para quiénes han ido desertando o

automarginándose de estos procesos como resultado de posiciones escépticas o reaccionarias frente a los avances de una racionalidad tecnocrática que desplaza los asuntos prácticos a la órbita de una administración burocrática rompiendo con la concepción de una esfera de opinión pública con funciones políticas (Habermas, 2002). En ambos casos, se revela, a nuestro entender, una posición subsidiada o subalterna en la que los sujetos subrogan su autonomía a otras instancias.

Estas reflexiones revelan la hipótesis fundamental: sin desconocer los condicionamientos materiales, se asume que la construcción de ciudadanía se dirime fuertemente en un plano simbólico – subjetivo, e institucional o normativo; en la representaciones, posicionamientos y prácticas de los sujetos en el espacio público – político. De este modo, se concibe que la participación que asegure las condiciones para una praxis política crítica, autónoma y responsable es la “vía regia” a la ciudadanía auténtica y emancipada.

En concordancia con estos supuestos, Habermas (1999: 258) señala que la autonomía de los ciudadanos no depende ni de las libertades subjetivas ni de los derechos de prestación garantizados para los clientes del Estado de Bienestar, sino de asegurar conjuntamente las libertades privadas y públicas. Los derechos subjetivos que garantizan la vida autónoma sólo pueden ser formulados adecuadamente cuando los propios afectados participan por sí mismos en las discusiones públicas acerca del contenido de estos derechos, en relación con aquellos asuntos que directa, o indirectamente, los afectan.

Freire y Habermas rescatan el ideal participacionista ligándolo a las posibilidades efectivas de incidir en los procesos de deliberación públicos y plantear alternativas. Desde esta perspectiva, la educación como herramienta de construcción de ciudadanía adquiere un matiz fuertemente político, ya que no puede realizarse sin plantear rupturas con el pensamiento hegemónico que postula como normal un modelo de crecimiento que implica necesariamente niveles mayores de exclusión, destruir el medio ambiente y desgastar la esperanza al consolidar una postura ética fatalista frente a la vida.

Escuela y construcción de ciudadanía

Educación como concientización/subjetivación⁴

Con base en estas consideraciones, se pone en evidencia que, tanto Freire como Habermas, asumen una perspectiva crítica no determinista. Es decir, reconocen que del mismo modo en que la educación es una herramienta para la reproducción, también lo es para tomar conciencia y generar resistencia y capacidad de transformación.

A diferencia de aquellas teorías que plantean una visión unilateral del poder, ejercido por sistemas, grupos o sujetos dominantes para moldear y dirigir a los dominados conforme a sus intereses, Freire (2002) destaca la capacidad de resistir, negociar y transformar que tienen los grupos subordinados cuando se organizan y actúan desde una posición crítica y

⁴El concepto de subjetividad alude a la posibilidad del individuo de tomar conciencia acerca de su condición, de volver su sensibilidad y potencial reflexivo sobre sí mismos, percatándose de su realidad distinta a la de otros seres. La subjetividad delata la pertenencia social de los individuos, está fuertemente influenciada por los vínculos e instituciones sociales que los sustentan y que ellos a su vez pueden transformar; pero subjetividad es también expresión de lo único e irrepetible que distingue a cada uno de dichos individuos, es la expresión de la solución de compromiso entre los impulsos y las demandas y prohibiciones que les hace su comunidad. (Ruiz, 1998)

comprometida. La educación es una herramienta clave para la lucha contra todas las distintas formas de opresión subjetiva y objetiva, y para alcanzar formas de conocimiento y de relación social que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación (Ayuste, 2006: 82 y 83).

Del mismo modo, para Habermas, en la relación dialéctica que se verifica entre los condicionamientos estructurales y las circunstancias particulares, la educación abriría las posibilidades de la auto-determinación crítica y la acción transformadora del sujeto. Planteada en estos términos la educación para la ciudadanía es concientización, y sus efectos se miden en la praxis social y política⁵ emancipadora.

“Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tiempo – espaciales, se inserte en ellas, críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tiempo – espacial, más “emergerá” de ella concientemente “cargado” de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más” (Freire, 2002:67).

Educación para el empoderamiento

La concientización, pues, es la condición del empoderamiento, de la capacidad de agencia (BAUMAN, Z: 2002), o de la capacidad praxeológica (Yurén, 2006) que supone la transición de una posición de paciente a agente de los procesos sociales y comunitarios en los que se ve involucrado, racionalmente motivado a intervenir en las deliberaciones públicas, desterrando su rol de simple espectador condescendiente de las actividades ciegas y dirigidas externamente por los demás.

El empoderamiento del ciudadano se manifiesta en la idea de la ética discursiva del interlocutor válido como sujeto “... facultado para decidir sobre la corrección de las normas que le afectan, movido por intereses cuya satisfacción da sentido a la existencia de normas, capacitado para tomar decisiones desde la perspectiva de intereses generalizables” (Cortina, 1993). Comprende, a nuestro entender, múltiples aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la subjetividad moral y de las competencias comunicativas, la toma de conciencia de la función política de la ciudadanía y las instituciones de la sociedad civil, el acceso a la información relevante y pertinente para una adecuada toma de decisiones, la participación en la formación de consensos sobre los asuntos públicos y la conformación de redes sociales. En definitiva, con toda acción tendiente a reconstruir políticamente los lazos de sociabilidad, reciprocidad, sentido de compromiso y obligación moral.

Concientización y empoderamiento son componentes fundamentales de la noción de ciudadanía planteada por Freire y Habermas posibles de reconocer en algunas propuestas en el campo de la educación popular (América Latina) o educación social (España), que, sin embargo, no aparecen explícitamente contemplados en los programas de la educación escolar. Esta perspectiva, exige a nuestro entender una visión más amplia y profunda en relación con los aprendizajes esperados y los impactos de la educación a nivel social y comunitario. La construcción de ciudadanía, trasciende los espacios curriculares tradicionales o actuales de formación del ciudadano o educación para la ciudadanía, involucra una resignificación de la escuela como institución no sólo destinada a desarrollar praxis

⁵Dentro de la teoría crítica, la noción de praxis social constituye el punto de intersección entre los condicionamientos estructurales y las situaciones individuales, en tanto permite advertir acerca de la incidencia que poseen los elementos estructurales en su determinación, a la vez que la posibilidad con que cuentan los agentes de apartarse de esta determinación.

pedagógica, sino fundamentalmente acción política, como un ámbito privilegiado de deliberación pública y generación de transformaciones sociales. La propuesta de Freire y Habermas nos proporciona elementos para superar la concepción moderna de escuela anclada en lo pedagógico, y construir una visión alternativa al modelo asistencialista que la agenda neoliberal ha impuesto, al menos en América Latina.

Recuperación del sentido y la experiencia de la ciudadanía.

Si asumimos que ser ciudadano no es sólo un *status*, una posición asignada o adquirida, algo que se obtenga independientemente de lo que uno haga o deje de hacer, sino que es un proyecto que se realiza, se concreta, o se actualiza a partir de la propia praxis, uno de los desafíos más importantes que se le plantean a la educación en el marco de los procesos de construcción de ciudadanía es recuperar el sentido y la experiencia de esta práctica.

El problema es que, en las sociedades contemporáneas, la democracia es más una formalidad que un estilo de vida; como dijimos, en ellas gran parte de los individuos, por coacciones forzosas o autodeterminaciones, se han ido marginando de un ejercicio auténtico de la ciudadanía. En este contexto, se impone una visión fatalista respecto de las posibilidades de incidir en los procesos público - políticos, el ciudadano ha perdido el protagonismo, la ciudadanía ha sido vaciada de sentidos.

La escuela, por su parte, no propone una visión alternativa, se ha transformado en una institución burocrática más al servicio de intereses externos, del Estado o del mercado, donde los docentes se limitan – en el caso de que las tareas asistenciales lo permitan- a cumplir en su mínima expresión los programas diseñados por organismos técnicos, los directivos a resolver prioritaria y exclusivamente cuestiones administrativas, los alumnos a asistir por obligación y los padres a delegar y ser espectadores pasivos -o beligerantes- de procesos que no los involucran. No hay un proyecto, ni sentido de comunidad, no hay praxis constructora de ciudadanía.

Las instituciones educativas parecen moverse en un terreno de límites difusos, de roles indefinidos, de metas poco claras. En un escenario de fuerte intensificación del trabajo docente y de malas condiciones laborales, las propuestas de educación para la ciudadanía son asumidas como una tarea más de la larga lista que el profesor carga sobre sus espaldas. De nuestro contacto con maestros y profesores de los distintos niveles del sistema, surge la conclusión de que son realmente pocos los profesores que pueden significar su trabajo en términos de construcción de ciudadanía, que pueden discernir cómo la educación se imbrica con dicho procesos, que pueden visualizar el potencial de la escuela y confían en el alcance e impacto de sus acciones.

La recuperación de la ciudadanía nos lleva, pues, a pensar e imaginar una nueva escuela en clave pública y política, que asuma que la búsqueda del saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad y las condiciones de vida y desarrollo de los más vulnerables. La acción pedagógica instalada en el espacio público abre las posibilidades de la acción política, al visibilizar el desequilibrio de pérdidas y ganancias en el reparto de las partes de lo común y permitir proyectar acciones para compensar estas desigualdades (Beltrán Llavador, 2006).

Desde esta posición, es posible visualizar la escuela como un escenario en el que convergen el Estado y la sociedad civil, como un conjunto de actores que dialogan entre sí; escuela, familia y comunidad se vinculan solidariamente. En este sentido, concebimos que la tarea actual debe orientarse a proyectar una nueva escuela, capaz de dar cuenta de las propuestas que sustentan las perspectivas críticas en educación y que hacen de ella la ocasión de contribuir a consolidar procesos de transformación de la realidad social, pero

también y fundamentalmente, de responder adecuadamente a las demandas que desde los contextos educativos en los cuales desarrolla sus acciones se le plantean.

El currículo como proyecto de construcción de ciudadanía

La reactivación de lo público, la recuperación de lo político y el aprendizaje de la ciudadanía, demandan la configuración de nuevas prácticas y formas de relación y fundamentalmente de nuevos sentidos. La escuela y los actores que la conforman deben construir su propio conocimiento y significar las prácticas que desarrollan, el currículo es una herramienta fundamental para estos propósitos.

Nuestra propuesta se orienta a pensar el currículo en directa vinculación con los procesos de construcción de ciudadanía que se desplieguen en la escuela y en la relación de ésta con su comunidad; a pensarlo como un espacio que propicie la constitución de una subjetividad moral, ética y política que funde y se retroalimente de la praxis social⁶.

Necesariamente esto supone un fuerte compromiso de la escuela, y depende de su capacidad para comprender y sistematizar su práctica y su experiencia. Sólo en la medida en que puede autogobernarse, autodeterminarse, la escuela puede asumirse ella misma como ciudadana y desplegar en la sociedad su capacidad de incidir en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Lo que le exige hacer su propia innovación, planificar a medio y largo plazo, hacer su propia reestructuración curricular, elaborar sus parámetros curriculares de acuerdo al proyecto de ciudadanía que persiga.

Tales acciones deben desplegarse a nuestro entender en dos direcciones: hacia la minimización de la tensión currículo explícito – currículum oculto; y hacia la selección, organización y desarrollo de experiencias de aprendizaje desde una perspectiva crítica, dialógica y práctica.

La tensión currículo explícito – currículum oculto

Como dijimos la formación del ciudadano es una función constitutiva de la escuela. Históricamente han sido ensayados diferentes propuestas curriculares vinculadas con las concepciones de ciudadanía de las que hablamos al principio. En la gran mayoría de los casos, se desarrollaban en el espacio de una asignatura que no planteaba ninguna diferencia en relación con las otras disciplinas, por lo que los aprendizajes seguían siendo memorísticos y librescos y no permitían transferencias significativas en términos de actitudes y acciones. No es en estos espacios donde se daba la internalización de estereotipos, de prácticas y roles socio - políticos, sino en el de los rituales, el encuadramiento normativo, las relaciones e interacciones sociales. Tal como lo ha mostrado Jackson (1975 y 2003), el “currículum oculto” de la escuela, o de cualquier otra institución, es lo que configura la moralidad colectiva, y la concepción de cómo uno debe actuar en el dominio público.

La transversalidad, en este contexto, aparece como una importante innovación. La idea de transversalidad, en tanto criterio de organización y desarrollo de los contenidos curriculares, es introducida en las discusiones y debates político - educativos en el marco de las reformas impulsadas en países como España (LOGSE) y Argentina (Ley Federal de Educación) durante fines de los 80 y los 90. Con el término “transversal” se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretende ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan

⁶En coincidencia con este planteamiento, Marina (2005) señala que la educación debería orientarse en tres sentidos: personalidad, convivencia y ciudadanía. En nuestra concepción, inspirada en Freire, estos elementos son asumidos como dimensiones o variables de un mismo proceso de humanización.

en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación.

La transversalidad, de este modo, se convierte el lugar natural y específico para trabajar los valores y para integrar las propuestas de educación moral, ya que los temas transversales, no sólo involucran el desarrollo teórico - práctico de problemáticas sociales de gran actualidad, sino que, fundamentalmente, pretendían generar actitudes de respeto y valoración frente a principios e ideales éticos, "mínimos vinculantes" universalmente compartidos para la convivencia y la defensa de los derechos humanos.

En relación con la propuesta curricular, la inclusión de ejes temáticos éticamente relevantes de recorrido transversal admitió diferentes variantes: (a) unidades dentro del programa; (b) temas dentro de una unidad; (c) materias o créditos optativos. Dentro del proyecto educativo institucional, las acciones de educación podían ser desarrolladas como actividades extraclases o extracurriculares, o de extensión a la comunidad campañas, jornadas.

Se suponía, además, que la transversalidad debía trabajar con especial énfasis las dimensiones del *currículum* oculto,⁷ debido a la importante influencia que éstas ejercen sobre los aprendizajes morales. Su principal contribución en términos de la educación moral y cívica, era el logro o el resguardo de la congruencia entre los valores que se promovían a nivel discursivo en las clases de formación ética y ciudadana o de estudios sociales y los que se practicaban cotidianamente en la vida escolar.

Aún así, el control del *currículum* oculto trasciende las acciones que propician la transversalidad de los contenidos curriculares. En la construcción de significados, juicios y valoraciones morales intervienen factores que conspiran contra las mejor intencionadas acciones en pos del logro de la transversalidad. Estos factores se vinculan con características estructurales de la institución escolar, que perpetúan prácticas autoritarias, homogenizadoras y discriminatorias.

Las reformas curriculares no han podido transformar la escuela. La idea de escuela construida por la modernidad se ha reificado y los actores educativos son incapaces de imaginar y proyectar otro modelo institucional. Las matrices constitutivas, aún vigentes en el imaginario colectivo, siguen operando en la configuración de la cotidianeidad escolar. En este escenario, el discurso a favor de la democracia, el interculturalismo, la participación comunitaria confronta con prácticas institucionales que refuerzan del individualismo, con asimetrías que crean distancia social entre los profesores y los alumnos y sus familias, con la burocratización y verticalismo que promueven una inclusión disciplinada y una participación ficticia y convalidante.

La necesidad de articular el discurso explícito y los mandatos implícitos nos lleva a proponer al currículo escolar como un ámbito donde se identifiquen imágenes, nociones, concepciones que permitan significar las prácticas educativas escolares desde la perspectiva de construcción de ciudadanía. A nuestro modo de ver, la apropiación del sentido y la vivencia de la ciudadanía requieren una educación crítica, social y políticamente comprometida, un modelo de intervención que rompa con el paternalismo y el dogmatismo, generando autonomía y empoderamiento, y una praxis pedagógica que habilite la praxis política.

⁷Examinar el *currículum* oculto, hacerlo explícito y asociarlo a los propósitos de la educación moral, implica, tal como lo destacaran Durkheim, Dewey y Kohlberg, trabajar con la forma en que son hechas y cumplidas las normas de acción que regulan las relaciones sociales. Ya que son estas normas las que definen la atmósfera moral - el contexto del aprendizaje moral - en la escuela.

Educación crítica

El currículo escolar debe proporcionar instrumentos conceptuales y metodológicos para comprender críticamente los procesos sociales, económicos, culturales y políticos que enmarcan la acción educativa. La promoción de una mirada crítica conlleva una comprensión más completa de la realidad, de sus relaciones causales, en lo que se asienta el poder para transformarla. De acuerdo a la concepción freireana de educación como “práctica de la libertad” (Freire, 2006) los procesos de enseñanza – aprendizaje se subordinan a la práctica transformadora y emancipadora de los sujetos.

Los contenidos curriculares deben favorecer recurrentemente la reflexión sobre el contexto auto-referencial de los actores educativos, a fin de que éstos puedan insertarse críticamente en su propia historia y puedan, mediante el reconocimiento racional de sus limitaciones y posibilidades, intentar ensayos acotados y realistas, de transformación y cambio de aquellos aspectos que conspiran contra su plena humanización.

Educación dialógica – superación de la educación bancaria

La realidad social de las personas involucradas debe ser, pues, punto de partida y de llegada de los procesos educativos. Esto supone reconocer y valorar los saberes y experiencias previas. El currículo, en este sentido, debe mediar en la relación pedagógica intentando romper con las fuertes asimetrías creadas por el saber experto del docente que suele obturar los procesos de apropiación y producción propios de los alumnos.

Entendemos que un factor principal que anula el sentido de la ciudadanía es la educación bancaria. Para Freire (1985: 74) este tipo de educación refuerza y condena a los sujetos a la dominación evidenciando que la naturaleza de la relación no es sólo pedagógica, sino fundamentalmente política. La educación bancaria lleva al que “no sabe” a renunciar a sus saberes, que son fruto de su práctica social y a reconocer como válidos sólo aquellos que le son transmitidos. De esta manera, renuncia a la vez a su capacidad de construir saber a partir de su práctica. El que “sabe” anula su capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que “no sabe”; sólo él es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa.

En tanto proyecto de construcción de ciudadanía el currículo debe partir de una concepción discursiva de la pedagogía, que asume que el saber es construido en la acción cooperativa y conjunta de profesores y alumnos, y de los alumnos entre sí considerados todos como interlocutores válidos en un proceso colectivo de formación y autoformación.

La educación para la ciudadanía se realiza en un diálogo entre personas diferentes, no antagónicas, que se relacionan para proyectar una sociedad mejor. Profesor y alumno se visualizan como partes de una misma realidad que oprime condiciona de modos diferentes, por lo que la educación es planteada en términos de cooperación -y no de imposición-.

Una forma de configurar el currículo en estos términos es creando oportunidades y propiciando experiencias de participación en discursos prácticos, o en situaciones de diálogo moral. Tal como señala Habermas, en estas circunstancias no se puede intervenir desde una perspectiva de autoridad epistémica, ya que lo que se intenta es explicitar los criterios que orientan y fundan las discusiones prácticas de los agentes morales. Se trata, pues, de la reconstrucción de un saber que todos tenemos en tanto sujetos sociales, participantes de distintas comunidades de lenguaje. La reflexión, la deliberación y la discusión en torno a cuestiones éticas y morales exigen una posición de cooperación entre los interlocutores en términos de igualdad en todos los planos. La reconstrucción que se da en este entorno pretende develar la existencia de elementos universales constitutivos del diálogo que establecen la forma de intersubjetividad entre cualesquiera hablantes competentes capaces de entenderse mutuamente (Habermas, 1987: 369). Profesor y alumno son igualmente

interpelados en su condición de ciudadanos y actores sociales moralmente competentes.

Educación práctica

Acción y reflexión son, entonces, los componentes esenciales de la educación para la ciudadanía. La reflexión permite la reconstrucción crítica de saberes previos, resignificándolos y dotándolos de sentido en relación con la práctica a la que se orientan. Pero tal reconstrucción sólo es posible en el contexto de las prácticas sobre cuyo saber se quiere reconstruir. En otras palabras, la reflexión sobre la ciudadanía solo es posible en el contexto de prácticas que propicien el ejercicio auténtico de la ciudadanía.

El currículo escolar debe plantear transferencias reales y significativas a las acciones que se desarrollen en la cotidianeidad escolar. El famoso principio pedagógico “aprender haciendo” nos indica que solo aprendemos a ser ciudadanos, ejerciendo como tales, y que aprendemos de la democracia practicándola. Por lo que la mejor forma de aprender a vivir apostando a la democracia es asumiéndola como principio rector de las prácticas educativas y de construir ciudadanía es transformando nuestras escuelas en escuelas de ciudadanía.

Educación para la ciudadanía activa se ha convertido hoy en el proyecto y el programa de muchas escuelas que reactualizan el pensamiento de John Dewey y su concepción democrática de la educación escolar. La praxis se perfila aquí en términos de participación, auténtica y democrática. Las prácticas democráticas, que puedan ser organizadas y promovidas por la escuela, garantizan experiencias de aprendizaje moral perdurables, permiten que los procesos de razonamiento y de argumentación, necesarios para la participación democrática, puedan ser debidamente desarrollados y que las actitudes de cooperación, vivencialmente adquiridas, puedan ser generalizadas y practicadas en la construcción comunitaria de una sociedad más justa. Pero, a la vez, tales prácticas producen beneficios sensibles y relevantes para la propia institución que las genera, en la medida en que aseguran la convivencia armónica, desarrollan el sentido de compromiso y el sentimiento de comunidad entre sus miembros. Además, la incorporación de los alumnos a los procesos democráticos de toma de decisiones es una estrategia pedagógica que respeta y promueve su autonomía como personas morales al alentarlos a pensar y actuar por sí mismos (Reimers, 1989).

La participación debería ser asumida, además, como una estrategia de aprendizaje fundamental para la conformación de la subjetividad moral y política. En este sentido, debe ser propiciada sistemáticamente en el conjunto de experiencias curriculares. Kohlberg (1989) ha reconocido que los estímulos cognitivos puros son una base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendran directamente. Si bien la ausencia de estos estímulos cognitivos puede servir para explicar los topes del desarrollo moral, son más importantes los factores de la experiencia y la estimulación social en general, y en particular las oportunidades de adopción de roles que enseñan a comprender la actitud de los otros, a tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, y a ponerse en su lugar.

La escuela y el currículo pueden constituirse escenarios privilegiados para los aprendizajes morales y la construcción de ciudadanía si potencian y maximizan las oportunidades de los alumnos para intervenir en debates, en procesos de resolución de conflictos o discusiones de dilemas, sin coacciones ideológicas, o controles disciplinadores. La vida escolar puede ser muy rica en experiencias moralmente relevantes y oportunidades de adopción de roles expandidas, cuando los alumnos participan activa y cooperativamente en el diseño de algunas políticas institucionales y proyectos curriculares que respondan a las necesidades reales de su comunidad de pertenencia.

En términos de los aprendizaje ciudadanos y políticos, la participación en procesos de

deliberación y toma de decisiones construye y alimenta el sentido de lo público y configura “...una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad” (Del Aguila, 1993: 36).

A modo de cierre:

La propuesta desarrollada anteriormente no se asocia a un espacio, o una asignatura en particular, sino a una nueva concepción del currículo escolar y sus funciones, a efectos de considerar nuevos escenarios de enseñanza – aprendizaje que definan el rol tradicional de la escuela.

La trasmisión de conocimientos adquiere otros significado y sentidos cuando se la vincula al cambio social. No se trata sólo de transmitir saberes, sino que esos saberes favorezcan el reposicionamiento de los actores –alumnos, docentes y padres- y propicien el desarrollo de competencias críticas para habilitarlos a intervenir activamente en los procesos sociales y políticos que los involucran, pero de los que han sido marginados.

Referencias bibliográficas

- AYUSTE, A. (2006). “Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo”. En: AYUSTE, A. (Coordinadora) *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro – OEI.
- BAUMAN, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (2006). *Hacer pública la escuela*. Santiago: LOM Ediciones.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N. y PASQUINO, G. (2002) *Diccionario de Política*. Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- CORTINA, A. (1993) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1998) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Anaya.
- DEI AGUILA, R. (1993) “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, enero - abril.
- DEWEY, J. (1953) *Democracia y educación*. Bs. As.: Losada.
- FERNÁNDEZ SARASOLA, I (1999) “Representación, mandato y racionalidad en el pensamiento liberal”. En: *Debates constitucionales. Revista electrónica de Derecons*, I. <http://constitucion.rediris.es/revista/dc/dc/uno/Sarasola.html>
- FREIRE, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996) *Alfabetización y ciudadanía*. San Pablo: Pontificia Universidad Católica de San Pablo.
- FREIRE, P. (2002) *Educación y cambio*. 5ta. Ed., Bs. As.: Galerna – Búsqueda de Ayllu.
- FREIRE, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As.: Siglo XXI.
- FREIRE, Pablo. (1996) *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- GADOTTI, M (1996) *Pedagogía de la praxis*. Bs. As: Miño y Dávila.
- GARCIA, S y LUKES, S. (comps.) (1999) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- GRAMSCI, A. (1976) “La alternativa pedagógica”. (Selección de textos e introducción por Mario Manacorda). Barcelona: Nova Terra.
- HABERMAS, J. (1998) *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid: Trotta.
- HABERMAS, J y RAWLS, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Madrid: Paidós.

- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- JACKSON, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JACKSON, P.; BOOMSTROM, R.; HANSEN, D. (2003) *La vida moral en las escuelas*. Barcelona: Amorrortu.
- KOHLBERG, L. (1980) "High school democracy and educating for a just society". En: MOSHER, R. (ed.) *Moral education. A first generation of research and development*. N.Y.: Praeger.
- MARINA, J. (2005) "Educación cívica". En: *Educación y futuro, Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº 13 Educación para la ciudadanía.
- MEJIA QUINTANA, O (2006) "Cultura y valores democráticos en América Latina". En: ORAISON, M. (Coord.) *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: OEI – Octaedro.
- RUIZ, E (1998) "Subjetividad femenina". En: *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. Universidad de Guadalajara. Septiembre – diciembre, Vol. V.
- TAYLOR, Ch. (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, J. (2006) "La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural". En: *Isegoría*, 33, pp. 191-206.
- YUREN, T. (2006) "Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización. Una mirada desde México". En: ORAISON, M. (Coord.) *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: OEI – Octaedro.