Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
Vol. 10 N° 1 (2025) / Sección Artículos / pp. 1-30 / CC BY-NC-SA 2.5 AR
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
Recibido: 07/09/2023 Aceptado: 7/06/2025
DOI: https://doi.org/10.48162/rev.36.144

La ciudadanía en manuales escolares de educación secundaria. Revisión de cuatro casos argentinos

Citizenship in Secondary School Textbooks. Review of Four Argentinean Cases

Carmina Shapiro
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación (CEFHAE),
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
shapiro.carmina@outlook.com

Resumen. El presente análisis se ubica en continuidad con trabajos realizados anteriormente (Shapiro, 2020, 2023), en los que revisamos y analizamos algunos diseños curriculares de la historia educativa argentina para las materias correspondientes a formación ética/educación cívica. Aquí nos interesa revisar cómo se construye la idea de ciudadanía en cuatro materiales específicos de formación ética y ciudadana (manuales escolares), en el pasado reciente (1994-2016), si guarda relación o no con los supuestos de pluralismo originados por el liberalismo político post Consenso de Washington, y si podemos afirmar que exista un cuerpo canonizado de saberes que hacen a la formación ciudadana en dicho período, en el sentido de ser saberes aceptados y legitimados por los saberes académicos. Con esto, pretendemos contribuir a pensar las características que asumen las prácticas ciudadanas y los discursos sobre esas prácticas en la actualidad, echando luz sobre fenómenos como la despolitización o el aparentemente creciente desinterés de las poblaciones por participar en la vida política institucional de Argentina. En las conclusiones, presentaremos algunos gestos que conviene evitar en la educación ética y ciudadana, y otros que conviene incentivar desde la perspectiva de una educación filosófica.

Palabras clave. formación ética y ciudadana; manuales escolares; pluralismo; enseñanza; educación filosófica.

Abstract. The present analysis is in continuity with previous works (Shapiro, 2020, 2023), in which we reviewed and analyzed some curricular designs of Argentine educational history for the subjects corresponding to ethics/civic education. Here we are interested in reviewing how the idea of citizenship is constructed in four specific materials on ethics and citizenship education (school textbooks), in the recent past (1994-2016), whether or not it is related to the assumptions of pluralism originated by the post-Washington Consensus political liberalism, and whether we can affirm that there is a canonized body of knowledge that shapes citizenship education in the mentioned period, in the sense of being a body of knowledge accepted and legitimized by academic studies. With this, we intend to contribute to thinking about the characteristics assumed by citizenship practices and the discourses on these practices at present, shedding light on phenomena such as depoliticization or the apparently growing disinterest of the populations to participate in the institutional political life of Argentina. In the conclusions, we will present

some gestures that should be avoided in ethical and citizenship education, and others that should be encouraged from the perspective of a philosophical education.
Keywords. ethics and citizenship education; school textbooks; pluralism; teaching; philosophy education.

1. Introducción

Habitamos un tiempo en el que el pluralismo es concebido como un dato. Esto es, la diversidad de maneras de vivir y la variedad de concepciones de bien se asumen como puntos de partida tanto para reflexiones teóricas como para decisiones políticas y sociales.

Post Consenso de Washington, post Guerra Fría, post quiebre del mundo bipolar se cristalizó una separación entre los valores sostenidos en la esfera de la vida privada y los valores sostenidos en la esfera de la vida pública, como lo muestran las discusiones en torno al liberalismo político y debates afines, llevados adelante por Rorty, Habermas y Rawls como figuras de las más emblemáticas. En general aceptamos que a los Estados, lo mismo que cualquier otra institución de la esfera pública, no les corresponde decirnos o prescribirnos a las ciudadanas[1] cómo debemos vivir, bajo qué valores, religión o reglas morales. La ley y las instituciones en general aparecen en este esquema como lugares intermedios y neutrales, que regularían y posibilitarían la convivencia de distintas maneras de vivir, antes que defender alguna en particular. La cualidad de ser ciudadanas parece ubicarse del lado público de esta tensión, es decir, del lado de los valores públicos, con la consecuencia de que se vuelve imperante preguntarse qué relación cada persona está dispuesta a entablar entre sus creencias y convicciones personales y aquellas preferibles o más convenientes para la vida en común. Esta es la perspectiva que ha construido el liberalismo sobre la sociedad (Habermas y Rawls, 1998; Rawls, 1971; Rorty, 1992; Vallespín, 1998), y que nosotros queremos problematizar y revisar críticamente aquí, desde una perspectiva que piensa la vida política desde los procesos sociales populares.

En nuestros tiempos, la escuela se volvió un órgano fundamental en la transmisión y construcción de algunos acuerdos básicos sobre qué constituye la educación ciudadana o la educación cívica. Dicho en otras palabras, la escuela cumple un papel fundamental en la creación de la imagen socializada de la ciudadanía. No obstante, sabemos que el pasaje de las discusiones académicas y disciplinares hacia el interior de la escolaridad no siempre se produce en buenos términos ni conservando las complejidades propias del campo. Este pasaje trunco hace de los manuales escolares un tipo de literatura con características propias, cuyo ámbito de circulación es propiamente la escolaridad, con efectos pedagógicos específicos, como ser la formación y transmisión de imaginarios sociales, valores y lecturas de la realidad. Además, no hay que perder de vista que los manuales escolares juegan un papel como parte del marco teórico del profesorado, principalmente cuando no se cuenta con formación especializada en el campo.

En el presente análisis nos interesa revisar cómo se construye la idea de ciudadanía en los manuales escolares específicos de formación ética y ciudadana, en el pasado reciente, si guarda relación o no con los supuestos mencionados más arriba, y si aquellas reflexiones de la filosofía

[1] Utilizaremos indistintamente el plural genérico masculino y el plural genérico femenino como elipsis de la palabra 'personas'. O sea, en lugar de decir 'las personas ciudadanas', diremos directamente 'las ciudadanas'.

política y las ciencias políticas podrían haberse constituido como un canon al respecto, en el sentido de ser saberes aceptados y legitimados por los saberes académicos.

Algunos materiales de referencia para la elaboración de estas reflexiones han sido los siguientes. El trabajo de Luis Alberto Romero y equipo (2004) explora la concepción de nación presente en textos escolares de Historia, Geografía y Civismo, reconociendo tradiciones teóricas e ideológicas que han marcado hitos en la construcción de la imagen de Argentina y de los argentinos, como la liberal o la tomista. En su proyecto de investigación, la selección de los manuales escolares que analizan varía según la disciplina, aunque en general, podemos decir que en su recorrido toman unos cuantos manuales escolares del período 1936-1977 y que el análisis se concentra con mayor incidencia en manuales escolares de las décadas de 1980 y 1990, pero sin llegar a tematizar la reforma de la Ley Federal de Educación.

El análisis realizado por Mónica Ippolito e Isabel Porro (2003), si bien es un recorrido bastante sintético, resulta valioso en su capacidad de brindar una perspectiva histórica de amplio espectro para observar contrastes y tendencias generales. Las autoras ubican seis períodos, desde 1952 hasta 2003, en los que la materia sobre civismo fue cambiando de nombre y orientación, y los analizan bajo la hipótesis de que la educación cívica no tuvo siempre la misma impronta ni el mismo espíritu en su enseñanza, puesto que las reformas en los recortes curriculares guardaron relación con el contexto socio-político de cada período.

En una clave analítica similar, considerando la relación entre política y educación, los trabajos de Roberto Bottarini (2002, 2013) exploran las influencias históricas, geográficas, políticas y filosóficas que confluyeron en la formación del programa inicial para educación cívica (1863-1953), deteniéndose en los hitos que marcaron perspectivas diferentes entre 1953 y 1976. La tensión principal que el autor señala se establece entre unos valores liberales clásicos y unos valores nacionalistas y populares emergidos en el marco del peronismo. También sobre el período fundacional de la educación formal en Argentina (1875-1916), los trabajos de Marcela Dubini (2015) y Virginia Ginocchio (2006) permiten pensar los fundamentos ético-filosóficos (positivistas en este caso) de la educación moral y corporal-conductual en la escuela primaria.

Los trabajos de Carolina Kaufmann y Delfina Doval (Kaufmann y Doval, 2006) exploran cómo en la última dictadura cívico-militar se generaron materiales para civismo "con el único objetivo de difundir el ideario político-pedagógico de aquellos años" (p. 164), diferenciándolos de otros materiales que continuaban circulando en las escuelas, que mantenían "el ethos cívico de etapas políticas democráticas anteriores." (p. 165).

Como se puede observar a partir de este pequeño muestreo, los estudios sobre civismo y formación ética y ciudadana en educación secundaria no abundan, y menos para el período que abordaremos aquí (1994-2016). Los trabajos mencionados no serán necesariamente citados o referenciados en el presente escrito, porque no siempre tienen una afinidad directa con el recorte de estudio aquí propuesto, pero sí constituyen un marco de discusión valiosísimo y han sido un aporte fundamental para elaborar nuestra perspectiva problematizadora.

El presente análisis se ubica en continuidad con trabajos realizados anteriormente (Shapiro, 2020, 2023), en los que revisamos y analizamos algunos diseños curriculares de la historia educativa argentina para las materias correspondientes a formación ética/educación cívica. Buscábamos allí

las concepciones de ciudadanía dominantes y las nociones subyacentes a ellas, para reflexionar acerca de las maneras en que esas concepciones se articulan en los diseños normativos programados. En el caso del presente escrito, ofrecemos un análisis de materiales didácticos específicos, particularmente cuatro manuales escolares editados por casas editoriales privadas (es decir, no estatales) correspondientes al período comprendido entre 1999 y 2016. Seguiremos un enfoque interpretativo, considerando las relaciones entre los contenidos expuestos para enseñar ciudadanía, los elementos paratextuales y las actividades presentadas. El interés estará puesto en analizar la coherencia entre contenidos y actividades (Camilloni, 1998), las perspectivas filosófico-políticas de base que se coligen de los recortes conceptuales propuestos, y fundamentalmente en intentar establecer si podemos afirmar que exista un cuerpo canonizado de saberes que hacen a la formación ciudadana en el pasado reciente (1994-2016). Esto es, examinaremos si es posible encontrar rasgos comunes en la composición de la idea de ciudadanía, a pesar de las diferencias de enfoques que podamos hallar. El reconocimiento de estas líneas comunes pretende contribuir a pensar las características que asumen las prácticas ciudadanas y los discursos sobre esas prácticas en la actualidad, echando luz sobre fenómenos como la despolitización o el aparentemente creciente desinterés de las poblaciones por participar en la vida política institucional de Argentina.

La selección de los cuatro manuales escolares objeto de estudio responde a un criterio de actualidad, es decir, la realizamos valorando el hecho de que son materiales elaborados en un pasado reciente y todavía circulan como materiales de consulta docente, a pesar de corresponder a leyes educativas y marcos normativos relativamente diferentes -Ley Federal de Educación, por un lado, vigente entre 1994 y 2006, y Ley de Educación 26.206, por el otro, vigente desde 2006-. De modo que estos manuales escolares expresan, como veremos, criterios que no han caducado en la actualidad, o por lo menos conservan su influencia. Los manuales escolares son:

- "Educación Cívica II. Poder y participación" para 2º año de la educación secundaria, de Editorial Maipue. Escrito por Teresa Eggers Brass y Natalia Lardiés. 2007. En su tapa informa: "Programa actualizado para Nivel Medio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Esta casa editorial se hizo más conocida entre docentes de nivel secundario desde 2015 a la fecha, a pesar de que la editorial está en funcionamiento desde muchos años antes.

- "Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. Polimodal." de Editorial A-Z. Escrito por Ricardo Tauber, Mariana Brain y Ricardo Etchegaray. Buenos Aires, Argentina. 2000. Esta no es de las editoriales más posicionadas en el mercado, pero contó con apreciación entre profesores de filosofía durante la Ley Federal.

- "Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II." de Editorial Aique. Escrito por Gustavo Schujman y Érica Herszkowich. Buenos Aires, Argentina. 1999. AIQUE es una de las editoriales con más años en el mercado y suele gozar de buena reputación entre docentes y comunidad educativa en general.

"Formación Ética y Ciudadana. Cuestiones de filosofía. Las decisiones morales, la sociedad justa y la participación ciudadana" para 3º año de Polimodal (5º año de secundaria), de Editorial Estrada. Escrito por Sandra Elena, Miguel De Luca, Mariano Garreta Leclercq, Claudio Lutzky y Sergio Tríppano; coordinación de María Catalina Nosiglia. 1999. Estrada, como A-Z, no es de las editoras

más populares, habiéndose volcado a los textos escolares en 1998, pero goza de un cierto reconocimiento.

Permítasenos hacer una salvedad metodológica antes de seguir. En su análisis de reglamentos escolares post-crisis de 2001, Inés Dussel (2005) plantea unas transformaciones en la perspectiva que se adopta en la disciplina escolar. Principalmente, destaca que los reglamentos de conducta parecen más centrados en la auto-regulación individual, como "auto-diseño de sí mismo" (p. 1116), lo que hace que el lenguaje de "expertos" psicopedagógicos ganen peso en la discursividad y en los enfoques que circulan en las escuelas (p. 1111). Esto implica un cambio en las estrategias pedagógicas desarrolladas en las aulas (Manzur y Austerlitz, 2002; Morales y Bedetti, 2022; Paz de Vargiu, 2008) que debiera afectar a la selección de recursos áulicos, entre ellos los manuales escolares. En este sentido, el señalamiento de la autora nos plantea la posibilidad de realizar una selección y examen de los manuales escolares también con este criterio temporal. Sin embargo, será una variable a tener en cuenta en futuros análisis, puesto que en los manuales escolares aquí revisados no se percibe necesariamente este cambio de enfoque entre períodos. Hacer un trabajo sólido al respecto requeriría ampliar los materiales analizados y modificar parcialmente los criterios de análisis, por lo que permanecerá como tarea pendiente para el futuro.

2. Revisión de los manuales escolares

1. **"Educación Cívica II. Poder y participación".** Editorial Maipue. Por Teresa Eggers Brass y Natalia Lardiés. 2007. 2º año de la secundaria. En su tapa informa: "Programa actualizado para Nivel Medio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires".

Este manual se organiza en tres bloques. El primero atiende a la pregunta "¿Qué es el poder?"; el segundo, "¿Cómo participamos de la política?"; y el tercero, "¿Qué desafíos enfrenta la política argentina actual?". En el capítulo VI, perteneciente al segundo bloque, encontramos tratado el tema de la ciudadanía, bajo el título "El proceso de constitución de la ciudadanía".

A lo largo del capítulo nos encontramos con algunos recuadros laterales que ofrecen definiciones de algunos términos. Si bien esto pretende colaborar en la comprensión del vocabulario desplegado, se incluyen ahí algunos conceptos que pueden resultar superfluos, como 'feudal' (tema que se aborda en varias materias) o 'huelga', mientras que varios otros conceptos, más específicos y técnicos, son expuestos como sobreentendidos y pasados por alto, como es el caso de 'fueros', 'oligarquía' y 'censitario'. Además, al utilizar el término 'imprescriptible' para hablar de derechos considerados naturales por la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la definición que se ofrece es imprecisa y técnicamente incorrecta[2].

Luego de una breve introducción sobre el concepto de ciudadanía, el capítulo prosigue con una serie de subtítulos que buscan historizarlo. Comienza por la Antigua Grecia, sin ubicarla en el tiempo ni en el espacio. Explica insuficientemente la organización social griega, haciendo una presentación un poco desordenada y que cae en lugares comunes. Esto tiene una consecuencia subrepticia: se

[2] La definición ofrecida reza: "*Imprescriptible*: perdurable, duradero." (114), lo cual es totalmente insuficiente para dar cuenta de lo que significa la imprescriptibilidad de los derechos.

pasa un juicio de valor sobre la Antigua Grecia, reproduciendo aquella metáfora ilustrada, teleológica, progresista y conquistadora que ve en las sociedades del pasado protoformas modernas, atavismos o torpezas 'primitivas', supuestamente superadas por nuestros contemporáneos racionales, ilustrados y cientificistas (Boivin, Rosato y Arribas, 1989; Grüner, 2010; Shapiro, 2022). La reducida extensión del texto, junto con el estilo de enunciación típico de los manuales escolares que veremos en el apartado tres, presenta este corolario al lector sin que se perciba patentemente que lo está haciendo, condenando algunas prácticas sin mucha reflexión y declarando la superioridad moral de nuestra época, con la consecuencia de que no se habilita la posibilidad de tomar elementos particulares de aquella época para pensar hoy en otras alternativas.

Luego hace una breve mención del proceso republicano romano que dio lugar a los tribunos de la plebe, brindando una escuetísima referencia temporal en el año 450 a.C., aunque nuevamente sin ubicar en espacio y sin profundizar en ninguna de las características que se presentan. Un ejemplo de esto es la frase que cierra la sección, la cual afirma "[...] y finalmente lograron la igualdad jurídica." (112) sin ofrecer ni una sola reflexión acerca de lo que eso significa o las consecuencias reales que tuvo.

El subtítulo siguiente pretende hablar de "Feudalismo y Ciudadanía", sin embargo, comienza refiriendo a Maquiavelo, que antes que un 'representante' del feudalismo como cosa uniforme y siempre igual a sí misma debería ser considerado 'representante' (si cabe) del feudalismo tardío y el Renacimiento. Además, no se plantea ninguna conexión con lo afirmado en el subtítulo anterior, de manera que unos 1300 años de historia son ignorados completamente, como si ese período no contuviera nada interesante para pensar y para pensarnos como ciudadanos y sujetos de derechos hoy. Por su parte, el subtítulo sí logra, a pesar de su brevísima extensión, poner atención al proceso de fortalecimiento de las burguesías urbanas que posteriormente van a ser uno de los actores clave para entender los procesos revolucionarios.

El último subtítulo que cierra el repaso histórico se intitula "Ciudadanía civil". En primer lugar, hay que señalar que en ningún momento se explicita qué es lo que se nombra con ese nombre. Aunque se hable de un período en el cual se conquistaron derechos civiles, como el derecho a proponer leyes -que es lo único que se menciona-, queda sin definirse qué comprende la ciudadanía civil. Pero además, es llamativo que se omita cualquier mención de la Edad Media siendo que el término 'civil' deriva del latino 'civitas' y es ubicado por muchos investigadores e investigadoras medievalistas como unidad simbólico-conceptual, equiparable a la idea de polis griega, para entender y describir la organización social, política y económica de la Edad Media.

En este subtítulo es que aparecen los procesos revolucionarios como claros antecedentes a nuestras ideas actuales sobre la ciudadanía. Se referencian la Revolución Gloriosa de 1688 en Inglaterra (primera ubicación espacial concreta), la Revolución Francesa de 1789 y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano también de 1789. Esta última es señalada como la fundadora del concepto de 'ciudadanía universal', de cuño liberal y sin reivindicaciones democráticas hasta el momento. En este punto aparece la primera actividad que propone el manual. Reproduce la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en su totalidad y da algunas preguntas para analizar el texto. Son seis preguntas de las cuales cinco son de carácter exegético, con intenciones de realizar una constatación del contenido de la Declaración antes que realizar una lectura crítica. La sexta pregunta es la que atina a realizar una pequeña reflexión crítica al tender un

puente entre el documento y el contexto del mismo, solicitando "Analizá detenidamente los derechos otorgados por esta Declaración, ¿a qué sectores beneficia? Justificá tu respuesta" (p. 114), aunque probablemente los elementos ofrecidos por el recorrido realizado sean insuficientes para hacerlo.

En el subtítulo que le sigue, "La ciudadanía política", se completa, de alguna manera, el repaso por procesos revolucionarios. Se agrega alguna información sobre la Revolución Francesa y se menciona que la "Revolución de la Independencia Norteamericana no modificó el orden social ni económico" (p. 116), puesto que excluía a los negros y perpetuaba la esclavitud. La mención es interesante pero no se profundiza en la perspectiva de análisis. Con todo, podría ser un elemento valioso para que investiguen los estudiantes como actividad extra. Una vez más se da por sobreentendida la diferencia entre 'ciudadanía civil' y 'ciudadanía política', por lo que el sentido de las afirmaciones al respecto queda un poco difuso, por ejemplo al decir "Durante el siglo XIX, y en muchos países durante parte del siglo XX se dio la lucha por la conquista de la ciudadanía política «universal»." (p. 116) sin especificar a qué se refiere.

Las partes siguientes abordan algunas tensiones que la actualidad[3] nos presenta en relación a la práctica de la ciudadanía. Entre ellas podemos destacar el interés puesto en analizar las influencias del mercado, de los medios masivos de comunicación, de *lobbies* (este es el único manual de los analizados que incorpora explícitamente el término de "*lobbies*") y grupos de interés en las prácticas sociales y en las prácticas de gobierno:

> Existen, además, otros medios de control más informales, los que se efectúan por los diversos grupos y factores de poder y de presión, por ejemplo las instituciones intermedias, los grupos de interés público, la opinión pública, los medios de comunicación social, etc. A través de su actuación podemos analizar la dinámica de una sociedad *pluralista*, en la que el poder político está acotado por distintos sectores de la comunidad. (p. 122)

Sin embargo, cabe resaltar un problema desde el punto de vista filosófico-político, puesto que a pesar de que se señala la fuerza de esas influencias y su capacidad de "acotar" el poder político, el discurso enfatiza una y otra vez la necesidad de controlar las acciones del Estado y de "los políticos", sea por parte de los ciudadanos, sea por parte de otros "factores de poder". Nombrar este fenómeno como una cuestión de "acotamiento" nos hace perder de vista que implica un ejercicio de poder por parte de esos sectores influyentes. Se colige que sería "más democrático" un gobierno en el que el poder político esté controlado o acotado, pero no se problematiza el hecho de que aquellos sectores –mercado, medios masivos de comunicación, lobbies, grupos y factores de poder y de presión– son sectores o grupos privados cuyas autoridades no son elegidas mediante procesos democráticos y no representan los intereses de ninguna mayoría. De modo que sujetos particulares con intereses particulares acaban teniendo un significativo poder político para decidir el futuro de los países. ¿Cabe valorar ese estado de cosas como intrínsecamente "más democrático"?

Estas maneras de plantear las cosas configuran una idea de Estado como enemigo de los individuos y del principio de la libre empresa, idea un poco vetusta que recuerda al fantasma rojo del totalitarismo comunista durante el macartismo y la Guerra Fría. Es cierto que la división republicana de los poderes del Estado fue la alternativa que emergió después del Renacimiento y se consolidó

[3] El manual es del año 2007 y continúa en venta en el sitio web de la editorial, presumiblemente con algunas modificaciones puesto que ahora cuenta con una tercera autora, Ana María Zajac. A pesar de ello, estimamos que si las hay, no son muy significativas porque el índice se mantiene exactamente igual, sin referencias visibles a nada posterior a 2006.

para oponerse a la arbitrariedad de las monarquías absolutas, pero el estado de situación ha cambiado mucho desde el siglo XVII hasta el hoy siglo XXI. La identificación del Estado como único poder capaz de potencialmente avasallar los derechos de las personas peca de un sesgo ideológico que lo equipara con el poder de las monarquías absolutas. La realidad es que se hace necesario incluir en la ecuación política y ciudadana el alcance y la capacidad de influencia que han logrado los poderes económicos. Hoy en día, la práctica plena de la ciudadanía se ve bastante más amenazada por los intereses de las grandes corporaciones, tras una progresiva concentración de los mercados en pocas manos con mucho poder, que por las intervenciones del Estado. Hoy en día, insistir con que el Estado debe ser mínimo y con que es el único poder que debería estar sujeto a controles (como propone la doctrina del laissez faire) es jugar a favor de la hiper-concentración del ya concentrado mercado, que representa un problema todavía mayor en América Latina. Si el pluralismo es entendido como un mero 'dejar hacer' a cada uno lo que quiera, reduciendo las intervenciones que buscan generar mejores condiciones de vida para todas las personas, entonces es claramente una posición conservadora en tanto favorece que las cosas sigan como están, como vienen siendo. Más interesante y valioso sería preguntarnos cuándo, dónde y por qué vale la pena la intervención estatal, puesto que ante la reducción del alcance del Estado (la acotación del poder político y los supuestos controles informales que menciona la cita), los poderes económicos, aquellos que se suponían benévolos, crecen sin obstáculos, persiguiendo no otros que sus puros intereses particulares.

Además, queremos detenernos en otra cuestión. Hablando de "Nuevas ciudadanías" (p. 115-116), las autoras afirman que a pesar de haberse logrado avances formales en relación con la consolidación de las instituciones democráticas, "los estados modernos siguen mostrando profundas desigualdades" (p. 116). Permítasenos una cita algo extensa para continuar el análisis:

> [...] a pesar de la igualdad formal de derechos establecidos en la Constitución, la ciudadanía se encuentra muy deteriorada. Su despolitización, producto de años de dictadura y de políticas neoliberales que no tienen en cuenta los intereses de las mayorías, convierte a la población en general en ciudadanos delegativos. La delegación de poder en los representantes es correcta, pero no lo es la delegación del control que los ciudadanos deben ejercer sobre los funcionarios. Algunos teóricos sostienen que, para rescatar la noción de ciudadanía de la fragmentación social en la que se encuentra, se debe participar plenamente como ciudadanos dentro de la sociedad civil. (p. 116)

En primer lugar, queremos llamar la atención a la idea de "delegación del control". Afirmar esto como un problema supone el diagnóstico de que el mismo surge por una falta de involucramiento de parte de los y las ciudadanas, como si la despolitización fuera la causa del fenómeno en lugar de ser la consecuencia. La despolitización nacida del terrorismo de Estado ejercido por la última dictadura cívico-militar en Argentina –coordinada con otras tantas dictaduras en Latinoamérica– no es una consecuencia cualquiera; es un efecto premeditado. Además, la creciente tecnificación de los gobiernos que se ha ido gestando como parte del neoliberalismo también genera un alejamiento de la vida política para las personas comunes. Se alega que la complejidad de los problemas contemporáneos requieren conocimientos técnicos específicos y se distancia a la población general de la reflexión sobre esos asuntos. Por lo tanto, afirmar que es una responsabilidad de los ciudadanos dedicarse al control cuando no cuentan con muchas más herramientas que la movilización social –que también se halla fuertemente sojuzgada y muchas veces no reconocida

como práctica legítima de participación4– termina siendo una salida voluntarista e individualista. Depositar la solución de la fragmentación social solamente en la acción de los individuos es ignorar completamente las relaciones de poder que configuran las instituciones y la vida política general. Además, ¿por qué la sola participación de la ciudadanía sería garantía de que las cosas se hagan de manera diferente o mejor? Si los mecanismos de participación son limitados o están cuidadosamente restringidos a cuestiones superficiales, sin poder interceder en cuestiones de fondo (como puede suceder en algunos casos de presupuestos participativos), no se logrará un cambio real por más que se produzca una intensa participación. Si solo se enseña a participar en el marco de las instituciones (esto es, conocer a fondo cómo cumplir las normativas) sin pensar nunca acerca de cómo son esas instituciones, entonces no se trataría de una auténtica participación. En todo caso, esto debería ser planteado abiertamente, incluyéndose como actividad del capítulo: ¿podemos cambiar la despolitización y "politizarnos"?, ¿podemos concebir otras maneras de ejercer la participación?

Como elementos reflexivamente valiosos podemos destacar que las autoras del manual hacen un esfuerzo por establecer una clasificación para las diferentes situaciones en que podría estar una persona. Son interesantes los conceptos de "ciudadanía parcial" (p. 118), "ciudadanías delegativas" (p. 118), y "súbditos" como aquellos habitantes que no tienen acceso al proceso de elaboración o discusión de las leyes por lo que no pueden hacer más que acatarlas (p. 118). También introducen la idea de "ciudadanías supranacionales", como la que se generaría en el marco de la Unión Europea, pero no profundizan en lo que ellas podrían significar o implicar (p. 118). Con todo, nuevamente estas cuestiones son presentadas muy esquemáticamente y de manera lineal, lo que no favorece la apertura y profundización críticas de las mismas.

Es posible que se haya percibido una ausencia significativa en lo narrado hasta aquí, puesto que la lucha de las mujeres por el justo reconocimiento de sus derechos no es mencionada ni siquiera una vez en esta historización de la constitución de la ciudadanía. Cabe señalar, aunque tal vez no sea un aspecto central de la exposición, que abundan expresiones como "los hombres" y "el ciudadano" para hacer referencia al conjunto de la población. Esto, junto con la omisión de cualquier referencia a las luchas de las mujeres por la igualdad de derechos y capacidades políticas, genera un efecto de ocultamiento que hace incluso pasar desapercibida la falta de referencias a las luchas de las mujeres. Ésta -y ni hablar de la lucha de otros colectivos menos numerosos, que se constituyen como minorías, como etnias indígenas, comunidad LGTBQ+, grupos racializados- no está problematizada de ninguna manera, como si los problemas en relación al ejercicio ciudadano fueran los mismos para todos los sectores de la población.

En suma, el texto de este manual resulta extremadamente expositivo. En ninguna de las situaciones analizadas se brinda información suficiente como para que el estudiantado pueda hacer una lectura propia del significado de la ciudadanía. Muchos conceptos están expuestos de manera unidimensional y poco desarrollada, de modo que se dificulta muchísimo la problematización de los procesos o de las definiciones. Las ideas son presentadas como bloques resueltos, en los que no es fácil encontrar los intersticios donde se puedan hacer preguntas propias, potentes y movilizadoras.

[4] Pensamos en los formatos de "piquete" y acampe que se han instalado en Argentina como modalidades de protesta y reclamo. En general resultan molestos porque interrumpen de manera intensa el fluir de la dinámica urbana cotidiana. La opinión pública suele centrarse más en lo "incivilizado" de la interrupción que en los motivos de las protestas.

En conjunto, la descripción que se presenta de la constitución de la ciudadanía resulta lineal y tan esquemática que pareciera que no hay mucho más que decir. En consecuencia, los supuestos sobre los que se asientan las definiciones pasan completamente desapercibidos, como constataciones tan 'naturales' como decir que un objeto arrojado hacia arriba tiene que caer. El problema con esto, permítasenos insistir, es que dificulta mucho la posibilidad de pensar alternativas, otros caminos de acción posibles, otras maneras de hacer las cosas, otras maneras de resolver problemas, otra realidad posible.

2. "Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. Polimodal." EDITORIAL A-Z. Por Ricardo Tauber, Mariana Brain y Ricardo Etchegaray. Buenos Aires, Argentina. 2000.

El manual se organiza en nueve capítulos que van pasando por temas de filosofía y de formación ética, sin divisiones que establezcan jerarquías de contenido, como bloques o secciones. En el capítulo 7, titulado "La cuestión de la democracia", encontramos un subtítulo que menciona la cuestión de la ciudadanía, bajo el rótulo "Las tres dimensiones de la ciudadanía" (p. 168-169).

En este manual el desarrollo dedicado específicamente a la ciudadanía es breve, constando solamente de dos páginas. Sin embargo, es uno de los manuales escolares que más prolijamente presenta las fuentes filosóficas del pensamiento político actual. Por eso, es de estimarse que el recorrido por las secciones anteriores habrá provisto al estudiantado de herramientas conceptuales valiosas para reflexionar críticamente sobre lo presentado aquí en relación a la ciudadanía.

La ciudadanía es planteada aquí como la forma de relación política que caracteriza al Estado moderno, principalmente opuesta a la relación de vasallazgo medieval. Una brevísima definición del término se ofrece en un recuadro en un rincón de la página, definiendo al ciudadano como "sujeto de derechos políticos (como el derecho a elegir y ser elegido) y obligaciones (como pagar impuestos)." (p. 168).

Los autores retoman aquí los planteos del inglés T. H. Marshall, según quien las luchas por mayores derechos en las sociedades occidentales avanzan el estado de cosas hacia una mayor igualdad, que él supone contrarrestaría las diferenciaciones generadas por las divisiones de clases. Así distingue tres grandes etapas en el desarrollo de esta ciudadanía, desde su punto de vista, cada vez más igualitaria: la lucha por la ciudadanía civil, en el período del siglo XVIII, en busca de libertades individuales; la lucha por la ciudadanía política, durante el siglo XIX, centrada fundamentalmente en la consecución del sufragio universal; y la lucha por la ciudadanía social, durante el siglo XX, por el derecho a un bienestar mínimo. Esta misma clasificación es la que encontramos en otros manuales escolares, sólo que en ellos aparece sin ninguna referencia al origen de la misma. Es muy posible que se esté pensando en esta clasificación/historización cuando se da por sentado que todos entendemos la diferencia entre ciudadanía política, civil y social. Si se la toma como referencia implícita e ineludible, casi obvia, se explicaría por qué no se profundiza en los conceptos –se da por supuesto que todos conocemos la fuente. Si bien aquí la presentación es escueta, contar con la autoría permite establecer diálogos con el autor y sus ideas, para profundizarlas, criticarlas o refutarlas. Incluso aunque sólo se lean las ideas y no se haga nada más con ellas, el manual reconoce que toda enunciación ha sido hecha por alguien en un momento y en un lugar, evitando el ya

mencionado defecto de crear una supuesta neutralidad y universalidad de lo afirmado mediante el borramiento de las marcas de enunciación (Shapiro, 2019, 2023).

Por otra parte, cabe destacar que la narrativa se presenta como un proceso de lucha por los derechos y no como un proceso con-natural al ser humano:

> También es necesario considerar que los derechos de ciudadanía no son un producto de un proceso natural evolutivo, sino de un proceso de lucha. El derecho al sufragio universal, por ejemplo, fue alcanzado después de muchos choques políticos. A la vez, la extensión de la ciudadanía civil (más específicamente, el Estado de Bienestar) fue el resultado de conflictos en los que las clases populares reivindicaban derechos sociales. (p. 169)

En este proceso de lucha también se menciona el esfuerzo de las mujeres por lograr la plena ciudadanía política, aunque no se profundiza mayormente en ello. Y, aunque no se cuestiona filosóficamente el supuesto teleológico de la postura de Marshall, sí se presenta una crítica importante al planteo del autor, que es que el avance en derechos sociales no logra anular las desigualdades sociales, siendo que, cuando se desmantelan las políticas de bienestar social, los sectores más desprotegidos de la sociedad caen en peores condiciones aún.

También nos parece interesante resaltar el pie de foto de una ilustración que se ofrece, la cual es una foto que muestra una larga fila de varones esperando por lo que pareciera ser una entrevista de trabajo o algo semejante. El pie de foto reza:

> En la competencia del mercado, hay ganadores y perdedores. El éxito y el fracaso no tienen necesariamente que ver con las capacidades de cada persona, sino con las circunstancias propias de la economía. En todo caso, la construcción de una sociedad justa requiere de políticas activas a favor de los más desprotegidos. (p. 168)

La reflexión que allí se presenta es sencilla pero valiosa en una época de creciente individualismo, exitismo y meritocracia. Sólo resta señalar que el capítulo cierra, unas páginas más adelante, con una serie de actividades. Esas actividades son generales para todo el capítulo y expresan un tono reflexivo abierto para invitar al estudiantado a pensar. La objeción más grande que se nos presenta es la falta de actividades un poco más específicas que discutan los contenidos desarrollados y conecten las diversas "fichas" (nos referimos a los diversos y numerosos subtítulos del capítulo 6) entre sí.

3. **"Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II."** Editorial Aique. Por Gustavo Schujman y Érica Herszkowich. Buenos Aires, Argentina. 1999.

Como en el caso anterior, este manual sigue los lineamientos indicados por la Ley Federal de Educación, según los cuales la materia Filosofía no era obligatoria para todas las orientaciones de la educación polimodal. Por eso, algunos contenidos de filosofía se encuentran imbricados con los contenidos para Formación Ética y Ciudadana, que sí era obligatoria para todas las orientaciones. El manual se divide en tres secciones: 1) la lógica y el conocimiento; 2) la reflexión filosófica; y 3) la vida en democracia. El tema de la ciudadanía está tratado en el capítulo 6 "Derechos y garantías constitucionales", perteneciente al último bloque. Se puede colegir a simple vista el enfoque general que se va a adoptar en el asunto, pues el título del capítulo nos da claros signos de su posicionamiento en el formalismo jurídico (Cullen, 2013). Pero, además, dan cuenta de esto las

meticulosas referencias a artículos de la Constitución Nacional de la República Argentina a lo largo de todo el capítulo.

En términos generales, lo primero que llama la atención de este manual es la falta de referencias teóricas geopolíticamente más cercanas a los procesos históricos, políticos y sociales de América Latina. Un claro ejemplo de esto es la presentación que se hace de la idea de estado democrático. El investigador que se toma de referencia es Robert Dahl, que nos es presentado como un especialista estadounidense en ciencias políticas y luego se nos exponen sus criterios mínimos para determinar si un país puede ser considerado democrático, casi como una lista de comprobación formada por seis ítems brevísimamente explicados.

Una propuesta de actividad al terminar la exposición de los criterios sugiere:

> Reunidos en pequeños grupos, intercambien opiniones sobre la siguiente cuestión: ¿La democracia en la Argentina cuenta con las seis características propuestas por Robert Dahl? ¿Por qué? Esgriman argumentos y ejemplos que apoyen sus opiniones. (p. 163)

Analicemos esta consigna como herramienta pedagógica. En un primer acercamiento a la pregunta propuesta, podríamos pensar que se trata de una buena actividad reflexiva porque invita al estudiantado a comparar la realidad en la que viven con la teoría que está estudiando. Sin embargo, la pregunta resulta demasiado cerrada para abrir una discusión o una reflexión profunda sobre el tema. Seguramente los criterios que como investigador propone Robert Dahl no estén exentos de problemas y seguramente el propio autor los reconoce. Damos por sentado que el hecho de que haya elegido estos criterios como los mínimos es el fruto de un largo proceso reflexivo lleno de discusiones con pares investigadores anteriores y coetáneos. Sin embargo, la presentación que hace el manual borra todo indicio de problematicidad, planteándolo prácticamente como un tema resuelto. Y si, tras "intercambiar", el estudiantado llegara a la conclusión de que Argentina no cumpliese con esos criterios y no pudiese entonces ser considerado un país democrático, no contaría (el estudiantado) con los conceptos y herramientas argumentativas suficientes para poder analizar, explicar y sostener esa conclusión –tan sólo podría afirmar "porque no cumple con los criterios de Dahl".

Imaginemos un caso hipotético extremo. Supongamos que los estudiantes llegaron efectivamente a la conclusión de que la Argentina no puede ser considerada un país democrático. Supongamos que algún acontecimiento social, político y/o económico motivara una profunda incomodidad, insatisfacción o sentimiento de injusticia en las y los estudiantes, los que podrían ser motivo suficiente para movilizarse y manifestar su inconformidad. De acuerdo con lo que enseña/muestra esta lista de criterios, ¿qué cosas justificarían la movilización social? ¿Por qué cosas estaría justificado el estudiantado a manifestarse y reclamar políticamente? Tal como está presentado el tema en este material de estudio, solamente podrían reclamar por aquello que en la realidad política no se "ajusta" al ideal político, es decir, a estos seis criterios mínimos, porque eso se enseña como lo central, esencial, imprescindible para la democracia. Sin un abordaje que cuestione lo que afirma el manual, queda implícitamente planteado que los problemas relacionados con esos seis tópicos son los "democráticamente relevantes", los "democráticamente legítimos". Si la realidad fuera a plantear otro tipo de problemas en relación a la democracia, quedarían relegados a un segundo orden de importancia, como problemas menores. Como se puede notar, tras una

aparentemente inocente exposición, se está enseñando que otros reclamos en nombre de la democracia tendrían correlativamente una menor legitimidad o acaso ninguna.

Lo que sucede es que no se brinda ningún argumento para afirmar lo que se presenta de manera afirmativa: ¿por qué la lista de criterios es "mínima"?, ¿qué significa que sea mínima?, ¿quiere decir que hay criterios de máxima?, ¿cómo se llegó a esta selección de criterios?, ¿por qué son estos los que funcionan y no otros?, ¿por qué ellos garantizan la 'democraticidad'? y ¿cómo lo hacen? Ninguna de estas cuestiones –y sólo mencionamos algunas– es incluida en el material que se ofrece para pensar, en un gesto de casi subestimación de los y las jóvenes. Ni siquiera se les invita a pensar si ellos y ellas pondrían otros criterios y/o sacarían alguno, o incluso si propondrían otra/s manera/s de saber si una sociedad es o no democrática, por lo que la única actitud epistemológica habilitada a priori por el manual –tanto para estudiantes como para docentes– es la de aceptar lo que dice el manual como cierto, negándose su capacidad intelectual de creación y autoría, y con ello la igualdad de sus inteligencias (Rancière, 2003; Kohan, 2007; Pérez Burgos y Suárez Vaca, 2023). El tono enunciativo que utilizan los manuales escolares difiere notablemente del tono enunciativo al que se recurre en los artículos y ensayos de especialistas, en los que con frecuencia hay muchas más preguntas y aristas abiertas. Tampoco es como el tono enunciativo que encontramos en los artículos periodísticos, que, si bien pueden oficiar de divulgadores del conocimiento especializado, incluso aunque contengan un sesgo patente, son más fácilmente refutables en tanto se sabe quién los escribió y en qué momento5.

Enseñar o trabajar con conceptos relacionados a la ciudadanía trae aparejado el enseñar al mismo tiempo ciertos sentimientos de insatisfacción, de aceptación, de esperanza o confianza en cambios posibles o de ofuscado desinterés en intervenir. Es por esto que consideramos tan importante exponer los problemas en su complejidad (en lugar de ocultarlos o simplificarlos excesivamente), invitar a pensarlos de manera abierta e idealmente abrir la posibilidad de que las y los estudiantes puedan formular, expresar, pensar y discutir sus propias preguntas en el aula sobre los temas tratados –en lugar de siempre tener que pensar las preguntas de otros, sea manual, sea docente.

En este sentido, también sería interesante incluir investigadoras e investigadores e investigaciones locales para contribuir a pensar la realidad cercana y lo que sucede en nuestras regiones *desde* nuestras propias regiones (Zattara, 2018; Gerbaudo, 2011), desde adentro y no desde la exterioridad que nos representan los centros globales del poder.

Por otra parte, la presentación que se hace de la democracia en este manual está muy enfocada en señalar que lo democrático pasa por controlar el campo de acción del Estado –similar a lo que veíamos en el caso del manual de Maipue–. Por ejemplo, formulando oraciones como esta: "[...] la necesidad imprescindible de limitar los abusos de poder por parte de los gobernantes, garantizando, de ese modo, los derechos de los gobernados" (p. 164, el subrayado es nuestro). La insistencia en que garantizar los derechos de los gobernados depende "imprescindiblemente" de limitar los abusos de poder de los gobernantes, como señalábamos antes, obscurece el ejercicio de poder que hacen otras partes de la sociedad como son los grandes poderes económicos y las grandes corporaciones internacionales. Aparentemente, esas "buenas almas" del sector privado no podrían nunca abusar

[5] Sobre la problematicidad implicada en los intentos de refutar este tono argumentativo que construyen las ciencias, véase el artículo "La retórica científica: ¿en qué consiste la fuerza de un argumento?" de Bruno Latour, 1986.

del poder que manejan y las desigualdades sociales se deben al corrompido carácter de las "malas personas" del Estado (nótese la ironía intencional). Posiciones como esta refuerzan la ideología neoliberal experimentada en el cotidiano de nuestros países latinoamericanos y, enunciadas en la voz autorizada de la escuela, legitiman el accionar de los grupos de poder. Así, el locus de enunciación y el lector imaginado que se configuran no son de ningún modo la persona en situación de desigualdad ni la sociedad "subdesarrollada", porque se nos habla de la desigualdad social como si no tuviera nada que ver con nosotras (personas) lectoras, como si ninguna de nosotras la experimentara en carne propia.

Permítasenos atender a una posible objeción antes de seguir. En un país como Argentina, que ha tenido reconocimiento internacional por la integridad y seriedad con que ha desarrollado la lucha por la memoria, la verdad y la justicia contra los crímenes de lesa humanidad cometidos en el marco del terrorismo de Estado bajo el mando de la última dictadura cívico-militar, resulta central atender a la defensa de la democracia y a las garantías constitucionales que tiene la población para protegerse contra los posibles usos abusivos del poder y herramientas del Estado para perseguir, censurar, asesinar, torturar, reprimir y desaparecer. No es esta convicción la que estamos tratando de poner en jaque, y si se lee con cuidado, -esperamos- podrá notarse. En el contexto actual, en el que la defensa de la democracia es un ejercicio activo -al menos en tanto se sostiene la institucionalidad de elecciones transparentes, regulares, libres, universales, gratuitas, no cualificadas y obligatorias-, lo que nos toca cuidar colectivamente es que los mecanismos institucionales y democráticos permanezcan abiertos a la variedad de voces sociales y cuidar colectivamente la posibilidad de intervenir al interior de los mismos. En términos de lo que plantea Jacques Rancière (2003), podemos decir que se trata de interrogar el reparto establecido del tiempo disponible para pensar lo común, para dedicar al ocio y a la creatividad, para imaginar mundos posibles (Pérez Burgos y Suárez Vaca, 2023). Cuidar el espacio común para que permanezca siendo común. Y para poder hacerlo, necesitamos trabajar en reconocer cuáles son hoy las fuerzas que obstaculizan o traban que el reparto se haga en los términos de la igualdad que nos suponemos. Es en este sentido que creemos tan importante tomar con precaución las afirmaciones rotundas que alientan a reducir la capacidad de intervención del Estado sin elaborar sobre la perspectiva a partir de la cual se lo sostiene ni sobre cuáles se consideran que son las intervenciones a evitar. Sin la explicitación de estos puntos, se deja abierto un espacio para sobreentendidos que muy posiblemente sea ocupado por los sentidos implícitos en las posiciones neoliberales dominantes.

Volviendo al análisis del manual, allí se reconocen como origen de la ciudadanía la Revolución Francesa y la Declaración de la Independencia de Estados Unidos; y semejante a lo que ocurría en el manual de Maipue, la Revolución de Mayo brilla por su ausencia. No sería justo achacar esta omisión solamente al abordaje escolarizado que se hace en los manuales de estudio; en general, la tradición de la filosofía política tiende a excluir los procesos latinoamericanos como parte de los procesos que configuran el mundo contemporáneo, como si América Latina fuera siempre subsidiaria y no hacedora. El efecto de no contar a la Revolución de Mayo como parte del proceso de constitución de la ciudadanía moderna es que se corre del panorama la centralidad del mercantilismo colonial en la configuración del mundo actual, tanto política como económicamente. Además, en otro sentido, no nos permite pensar los procesos constituyentes independentistas de América del Sur, México y América Central como otro tipo de herramienta política y estatal diferenciada del sentido parlamentarista que adoptó en la tradición anglosajona. Y, por último, no permite problematizar el

modelo hegemónico de ciudadanía que nos llega desde Occidente-Europa (Walsh, 2009; Habib Gómez, 2021) e "inventar" otros (Kohan, 2013; Durán & Ribeiro Martins, 2019).

En lo que respecta a los elementos visuales o bibliográfico-testimoniales que componen el capítulo, llama la atención que nuevamente la selección tiene un sesgo "centrófilo", es decir, un cierto favoritismo hacia las posturas de los centros de poder. Mientras los textos desarrollan las cuestiones que ya repasamos, nos llama la atención encontrar en dos lugares diferentes una foto ornamentada de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789 con un pequeño extracto como pie de foto; en otro lugar, una referencia y cita a Thomas Jefferson con una propuesta de actividad, y en total una flagrante ausencia de referentes revolucionarios locales. Más adelante damos con una foto que muestra un transatlántico anclado en un muelle con mucha gente alrededor y un pie de foto que recupera un extracto del Preámbulo de la Constitución Nacional Argentina, en un claro gesto que refuerza el imaginario de la inmigración europea como componente poblacional y cultural central en el país. Recién al final del capítulo -en hojas de otro color, lo que nos indica que lo que se presenta allí es diferente de lo anterior y suele ser considerado por los docentes como accesorio para el desarrollo de las clases- encontramos una referencia explícita a un pensador nacional de la gesta constituyente, Juan Bautista Alberdi. Sólo se presenta un fragmento brevísimo del pensador sin ninguna actividad que acompañe (la sección propone como título "Fragmentos para leer y pensar", p. 192).

Por otra parte, recién bien entrados en el capítulo se nos presenta la primera y única referencia a la participación de las mujeres en la vida política. Lo que tenemos ante nosotros es una foto de mujeres marchando en línea en la calle, con un pie de foto que dice: "La participación de las mujeres en la actividad política fue aumentando en los últimos años, haciendo oír sus voces en el Congreso, en los medios, en la calle." (p. 177). Llama la atención que no son 'simplemente mujeres', sino que son docentes. Se sabe porque se llega a leer que llevan colgados en el cuello carteles con la consigna "DOCENTE ARGENTINO EX-AYUNANTE" (sic). Esto remite a una lucha gremial docente muy importante de la década de los '90s, la llamada Carpa Blanca, que no fue una lucha *per se* de mujeres porque no reivindicaba reclamos 'de mujeres', sino de docentes. Confundir esto, omitiendo a la vez otros roles ocupados por mujeres en la vida pública, habla de la poca comprensión del proceso de los feminismos. La lucha que se fotografía era un reclamo educativo, que tampoco está desarrollado, ni siquiera mencionado, en el manual.

A pesar de que se mencionan muchos artículos, leyes y tratados de la Constitución Nacional, no se lo hace de una manera que permita ir más allá de la letra escrita. Posiblemente la intención fuera presentar los elementos de manera "imparcial" para que el estudiantado pueda analizar con ellos su realidad, pero la falta de trama y sentido histórico de los procesos sólo contribuye a sostener posturas tibiamente críticas. En este sentido, y reforzando el efecto enunciativo que describíamos más arriba, caben destacar las lábiles referencias que se hacen al terrorismo de Estado impartido por la última dictadura cívico-militar de 1976 y las subsiguientes luchas por juicio y castigo de los genocidas. La primera referencia es a la organización Abuelas de Plaza de Mayo como pie de foto de una imagen que muestra algunos retratos de niños en blanco y negro con un cuadrado que dice "500 CHICOS", sin más explicaciones. Esto aparece bajo un apartado que desarrolla "El derecho a contar con un nombre y a la propia identidad", pero no se habla de desaparecidos, no se habla de la Asociación de Madres de Plaza de Mayo, no se habla de niños nacidos en cautiverio y clandestinidad,

no se habla de expropiación de menores, no se habla de la tortura que sufrieron las madres, no se habla del reconocimiento internacional que tienen la Abuelas por el método desarrollado para identificar a los nietos… En fin, que el "derecho a contar con un nombre y a la propia identidad" está presentado con una perspectiva exterior a la propia del país y la región.

En otra parte del capítulo, cuando se están desarrollando las garantías constitucionales y toca el turno del *hábeas corpus*, se presenta otra foto, esta vez de mujeres con pañuelos blancos en las cabezas como solían hacer Madres y Abuelas (no se aclara quiénes son, sólo se dice que son "militantes de derechos humanos"), con un pie de foto que menciona algunas características más de la dictadura. Esta vez sí se menciona el terrorismo de Estado, el plan sistemático de represión, el secuestro, tortura y asesinato de los opositores, los desaparecidos y la inclusión de la desaparición forzada de personas como delito de lesa humanidad en la reforma constitucional de 1994, pero todo esto comprimido en cinco líneas. Esa es la jerarquía que se le otorga a esta parte importantísima de la historia argentina, dos pie de fotos laterales y secundarios en una actitud realmente negligente. Como decíamos, que se presente mucha información sobre las leyes y la Constitución y los tratados internacionales sin trama y sentido histórico de los procesos, no da realmente herramientas para elaborar lecturas críticas de la realidad, lo cual tampoco permite pensar en otras formas de participar o involucrarse con la vida pública que no sean desde esa exterioridad desde la cual se explaya todo el capítulo.

En total, los procesos de conformación de las leyes y constituciones son presentados como puramente institucionales, neutros y sin matices ni aristas problemáticas o conflictivas. Esto es efecto de una falta de referencia a movimientos sociales, reclamos, disputas, negociaciones, pero también es efecto de la falta de explicaciones en relación a las consecuencias de las decisiones que se toman institucionalmente hablando y los efectos de las políticas adoptadas.

4. "Formación Ética y Ciudadana. Cuestiones de filosofía. Las decisiones morales, la sociedad justa y la participación ciudadana". Editorial Estrada. Por Sandra Elena, Miguel De Luca, Mariano Garreta Leclercq, Claudio Lutzky y Sergio Tríppano; coordinación de María Catalina Nosiglia. 1999. 3º año de Polimodal (5º año de secundaria).

Por empezar, cabe destacar que de los cuatro seleccionados, éste es el único manual que presenta de manera clara y muy accesible –en la carátula de la segunda hoja– la información de quiénes son sus autores y autoras y qué formación tienen. Esto nos muestra que cuenta con una perspectiva interdisciplinaria en tanto el recorrido de autores y autoras incluye ciencias de la educación, ciencias políticas, filosofía y derecho. Destaca, además, que todos son docentes universitarios de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Vale resaltar esto porque la estructura general se percibe orientada a abrir discusiones o plantear debates en clase, antes que a presentar la información como producto ya elaborado, masticado y resuelto.

Es un manual dividido en cinco bloques temáticos que abarcan: "1. Ética filosófica", "2. La sociedad justa", "3. El Estado y la Democracia", "4. Los Derechos Humanos" y "5. La organización constitucional argentina". El planteo de la cuestión ciudadana se encuentra en el capítulo 8, "La democracia y la ciudadanía", perteneciente al bloque 3 que es el más largo de los bloques.

Igual que como sucedía en otros manuales escolares, la exposición del tema comienza con una

historización de la idea de ciudadanía. El desarrollo se concentra en una sola sección que apenas ocupa una página, repasando muy brevemente las condiciones de ciudadanía consideradas más relevantes, comenzando en la Grecia clásica y en la Roma antigua para pasar sin escalas al siglo XVIII y subsiguientes. Este manual, al igual que el de Maipue, incorpora referencias al proceso revolucionario inglés, aunque no profundiza. Cabe mencionar que este desarrollo puntualiza en "grupos sociales tradicionalmente sin poder –primero la burguesía y luego los trabajadores y las mujeres–" (p. 127), y va acompañado de tres imágenes: la fotografía de un friso de la Grecia antigua; una pintura –El hombre de París de Luis Boilly– evocadora de "los grupos más decididos en los años de la Revolución francesa" (p. 127); y una fotografía de mujeres sosteniendo un cartel en movilización, que es referenciada como "Mujeres sufragistas. En Inglaterra, a principios de este siglo, muchas mujeres fueron perseguidas y encarceladas por reclamar su derecho a votar." (p. 127). Esta es una de las pocas referencias explícitas y claras a las luchas feministas en estos manuales escolares, en relación a la ciudadanía y el ejercicio de los derechos. Y además es una fotografía agradable la escogida, que no busca crear el retrato de actitudes violentas o desaforadas: las mujeres se ven con un brazo en alto, tranquilas y sonriendo con las bocas abiertas en cántico o proclama. Ponemos la atención en esto porque nos parece valioso que se ofrezca una imagen de lucha y protesta que no pone el foco en las violencias que muchas veces se activan para detener las protestas sociales, no criminaliza a los sujetos del reclamo ni genera alarma en quien la contempla.

A continuación, el capítulo desarrolla la idea de ciudadanía en relación a los regímenes democráticos. Allí distingue una concepción formal de la democracia, relacionada a las reglas y procedimientos de elección política de representantes y construcción de leyes, y una concepción sustancial, relacionada al ejercicio real de la ciudadanía. Los autores sostienen que "la democracia no sólo debería asegurar la ciudadanía política [concepción formal], sino que debería garantizar la libertad y la igualdad entre las personas. Para ello es necesario instrumentar medidas que corrijan las desigualdades tanto en el plano social como en el económico [concepción sustancial]." (p. 128). Y dicho esto pasan a exponer una serie de "dilemas actuales de la democracia", características que hacen a la vida democrática, planteando los problemas que se presentan a cada uno de ellos en relación a una realización plena de la ciudadanía. Esos dilemas son: la desigualdad social, los grupos de interés, la participación del ciudadano, las élites políticas, la imprevisibilidad de la política, la opinión pública y la crisis de representación. Es interesante que ninguno de estos puntos son presentados de manera lineal ni uniforme; antes bien se presentan problematizados –de ahí, lógicamente, el nombre asignado de 'dilemas'–, incluyendo una variedad de actores sociales, políticos y económicos en los análisis, que si bien son breves, son suficientes para abordar los conflictos centrales.

La última sección de contenidos de este capítulo lleva el título de "La democracia a pequeña escala". Allí se manifiesta la intención de hablar de algunos cambios relativamente recientes en la manera en que se desarrolla la vida política en las sociedades latinoamericanas. Es interesante que el planteo se hace en clave de un proceso histórico y problemático, y no en clave puramente descriptiva y formal o 'como si fuera así desde siempre'. A pesar de esto, es llamativo que evitan hacer siquiera una mención a la última dictadura cívico-militar de 1976-1983; apenas se la invoca como "un gobierno autoritario". Los mismos términos son utilizados para hacer referencia a la serie de dictaduras que se desarrollaron en toda América Latina bajo el Plan Cóndor, nombrándose como "surgimiento de regímenes autoritarios" (p. 132). Omisiones mediante, logran de alguna manera

posicionar el punto de vista discursivo en un sentido crítico, ya que la manera de describir la transformación, en nuestra lectura argentina, lo posiciona en una perspectiva progresista:

> En las sociedades latinoamericanas se ha producido, a partir de la década del 70, una modificación de los mecanismos tradicionales de participación política, que se vio limitada por un conjunto de factores: las condiciones estructurales de la política económica mundial que pusieron en crisis el Estado de bienestar, la agudización de los enfrentamientos ideológicos, el surgimiento de regímenes autoritarios. (p 132)

En la tradición política argentina, no son todos los partidos políticos ni todas las posiciones políticas las que dan la discusión en torno de "el Estado de bienestar". Esto junto con las actividades propuestas al final del capítulo, que invitan a analizar fragmentos de las plataformas electorales del Partido de la Unión Cívica Radical y del Partido Justicialista, muestran a las claras la intención de abrir debate en clase y buscar que los y las estudiantes elaboren una posición al respecto. Ciertamente también sería interesante analizar las plataformas de otros partidos tradicionales o más recientes, pero nada se lo impediría al docente que quisiera hacerlo.

La penúltima sección, entonces, presenta una perspectiva política que tuvo su auge en la década de los 90 y que ahora ha encontrado más críticas. Se señala que una de las modificaciones que ocurrieron es que los reclamos sociales ya no se dirigirían tanto al nivel nacional, sino que tenderían a plantearse en niveles más próximos a los ciudadanos, o sea, en nivel municipal y/o barrial/vecinal. Complementariamente, se señala que nuevos organismos y organizaciones no estatales y más pequeños contribuyen a la canalización de las necesidades y reclamos. A nuestro parecer se valora con demasiada positividad la presencia de ONGs en la vida política pública, acaso con un poco de ingenuidad en tanto muchas veces son organizaciones subsidiarias de entramados de poder y dinero más complejos. Y además, este punto, el que supuestamente más habla de la actualidad, no es presentado con el enfoque dilemático que se ofrecía antes, de modo que no alcanza a ser problematizado a pesar de ser la sección que más palabras ocupa.

5. Síntesis

Manual escolar Ejes de análisis	Educación Cívica II. Poder y participación. Editorial Maipue.	Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. Polimodal. Editorial A-Z.	Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II. Editorial Aique.	Formación Ética y Ciudadana. Cuestiones de filosofía. Las decisiones morales, la sociedad justa y la participación ciudadana. Editorial Estrada.
Marco legal	Ley de Educación 26.206	Ley Federal de Educación 24.195	Ley Federal de Educación 24.195	Ley Federal de Educación 24.195
Título y contexto del apartado analizado	Bloque 2: ¿Cómo participamos de la política? Capítulo VI, "El proceso de constitución de la ciudadanía".	Capítulo 7, "La cuestión de la democracia". Subtítulo "Las tres dimensiones de la ciudadanía".	Sección 3; la vida en democracia. Capítulo 6 "Derechos y garantías constitucionales".	Bloque 3. El Estado y la Democracia. Capítulo 8, "La democracia y la ciudadanía".
Coherencia entre contenido y actividades	Pocas actividades de carácter exegético y de comprensión lectora a	Actividades planteadas para el capítulo completo, con tono	Actividades que proponen una reflexión, pero no desde una	Las actividades propuestas están situadas en la realidad

	lo largo del capítulo, no se propone lectura crítica ni reflexiones que permitan vincular los conceptos del manual con la actualidad del estudiantado.	reflexivo abierto para invitar al estudiantado a pensar. No se proponen reflexiones específicas para cada subtítulo.	posición investigativa sino de aplicar lo expuesto por el manual. Resultan actividades sueltas, atomizadas al tema que trata cada sección.	política del país y complementan el desarrollo conceptual, permitiendo un paso más en la elaboración de posicionamientos propios en el estudiantado.
Rol esperado del estudiantado	Pasivo / Receptores de información.	Semi activo, busca la problematización pero no abunda en herramientas conceptuales, ni pide buscarlas.	Pasivo / Receptores de información.	Activo en relación a elaborar reflexiones propias.
Paratextos (recuadros, citas o fragmentos, etc.)	Recuadros con definiciones inadecuadas.	Fotografías y pies de fotos que continúan la reflexión teórica. Recuadros con definiciones demasiado breves.	Selección coherente con el enfoque liberal-"centrófilo" que presenta. Fotografías mal contextualizadas.	Fotografías y pies de foto coherentes con los enfoques presentados.
Estilo de enunciación	Expositivo. Borra marcas de la enunciación que permiten ubicar el contexto de escritura, autor/es o posicionamientos. Quiere dar cuenta de una objetividad. Descripción lineal y esquemática de la constitución de la ciudadanía, apareciendo como "natural", unívoca.	Se presenta una perspectiva de proceso para explicar situaciones. La narrativa se presenta como un proceso de lucha por los derechos, incluyendo la lucha de las mujeres.	Expositivo. Borra marcas de la enunciación que permiten ubicar el contexto de autores, leyes, tratados y artículos de la Constitución Nacional Argentina. Intención de "imparcialidad", al presentar los procesos de conformación de las leyes y constituciones como puramente institucionales, neutros y sin matices ni aristas problemáticas o conflictivas.	Orientado a abrir discusiones o plantear debates en clase. Explicita la autoría, que permite reconocer interdisciplinariedad en la escritura del manual. Escritura problematizadora y en clave histórica.
Perspectivas filosófico-políticas de base sobre la ciudadanía	Historiza, pero cae en una perspectiva teleológica, ilustrada, progresista y conquistadora. Deja baches temporales. No brinda suficiente información de contexto (tiempo o espacio). Encubre una defensa de la reducción del Estado y de defensa del *laissez faire* del liberalismo político-económico. Concepción individualista y voluntarista del cambio social.	Presenta las fuentes filosóficas del pensamiento político actual (no historiza). Se explicita que siguen la postura de T. H. Marshall y le plantean críticas a su postura. Ciudadanía como relación política que caracteriza al Estado moderno.	Posicionamiento en el formalismo jurídico, utilizando citas y referencias a los artículos de la Constitución Argentina. Retoman a Robert Dahl, politólogo estadounidense, para analizar la actualidad, sin justificar ni explicar tal elección. El Estado aparece como equivalente de los gobernantes. Concepción individualista y voluntarista del cambio social.	Historiza de manera sintética. Distingue una concepción formal y una sustancial de la democracia. Trabaja a partir de la noción de dilemas de la democracia. Toma en cuenta particularidades de nuestra región, Latinoamérica.
Manejo teórico de conceptos	Definiciones laterales pobres y sin especificidad desde la filosofía. Se presentan concepciones interesantes, pero no	Se presenta una reflexión desde la filosofía política contemporánea. El subtítulo es breve y utiliza términos y conceptos que dan	No se brinda ningún argumento para sostener los criterios de democracia que se presentan de manera afirmativa y sintética.	El enfoque es problematizador. Presenta la democracia como construcción no exenta de dificultades y contradicciones.

	se problematizan ni profundizan.	cuenta de un posicionamiento acorde al análisis de la ciudadanía moderna.	Foco casi exclusivo en los procesos formales y legislativos.	Las definiciones son suficientes para dejar preguntas e inquietudes abiertas para seguir pensando la actualidad.
Omisiones	No se habla de la movilización social como estrategia legítima y democrática de participación. No se llega a las preguntas de fondo para discutir algunos temas. No se refieren procesos políticos locales, históricos o más contemporáneos. No se habla de la lucha de las mujeres por la igualdad y participación política. Tampoco de las luchas de otras minorías. No se trabajan los derechos humanos en el marco de la historia Argentina (no al menos en esta sección).	Se presenta una definición de ciudadanía como universal, sin explicitar que se lo está haciendo ni ponerla en tensión con las cuestiones locales o regionales.	Falta de referencias teóricas geopolíticamente más cercanas a los procesos históricos, políticos y sociales de América Latina y Argentina en particular. Se menciona la lucha de las mujeres, pero confundiendo roles, reclamos y luchas de otros sectores. Falta de contexto y profundización en relación a los procesos de memoria, verdad y justicia de Argentina.	Apenas se menciona la última dictadura cívico-militar argentina.
¿Problematiza la ciudadanía? ¿Cómo?	Problematiza algunos aspectos actuales: influencias del mercado, de los medios masivos de comunicación, *lobbies*, grupos de interés.	Problematiza la ciudadanía como un proceso de lucha histórico.	Problematiza poco. Parece constatar características antes que interrogar o pensar	Problematiza desde los "dilemas de la democracia".
¿Tiende puentes con otros temas del mismo espacio curricular o de otros espacios curriculares?	No explícitamente. Cabría la posibilidad de dialogar con los contenidos de historia pero quedaría a cargo de cada docente.	No explícitamente. Al complejizar e historizar los temas podrían pensarse vínculos con economía, sociología o historia, pero quedaría a cargo de cada docente.	Presenta relaciones entre filosofía y Formación Ética y Ciudadana. No hay una propuesta explícita de relación entre espacios curriculares.	No explícitamente pero abre la posibilidad de conectar reflexiones con otros espacios curriculares, como derecho, historia o economía.

3. Intersecciones entre filosofía, ciudadanía y educación

En esta sección quisiéramos ofrecer algunas ideas para pensar el lugar de la filosofía en la formación ciudadana y los aportes que puede realizar. Para ello, vamos a considerar dos cuestiones. Por un lado, queremos llevar la atención a la manera de enunciar que caracteriza a los manuales escolares, en especial porque tiende a obstaculizar el desarrollo de posiciones críticas y de "sospecha" (Kohan y Cerletti, 1996; Cullen, 2016) que permiten vislumbrar y considerar las caras y contracaras de los temas planteados. Y por otro, presentaremos nuestra perspectiva sobre lo que habilita la incorporación de un enfoque filosófico a la educación cívica, en relación a la posible canonización de los saberes de "las cívicas", con la idea de una educación filosófica.

Para comenzar a pensar acerca del tipo de régimen enunciativo que construyen los manuales escolares en general, seguiremos algunos planteos de Frédéric Cossutta (1994) en su libro *Elementos para a leitura dos textos filosóficos* (utilizamos la traducción al portugués porque por el momento no tiene traducción al castellano). Allí Cossutta analiza cómo ciertos recursos lingüísticos se componen para configurar las particularidades de los textos filosóficos en toda su diversidad. Nuestro objeto aquí no son los textos de filosofía *per se*, sino los manuales escolares, pero algunas de las consideraciones del autor nos servirán de igual manera para pensar algunas implicancias de optar por manuales escolares como voz enunciadora de los saberes.

Una de las características de los textos filosóficos, de acuerdo con el autor, es su intención de generalizar el propio punto de vista sobre una cuestión, es decir, operar un pasaje desde una apreciación en principio singular hacia una afirmación de mucho mayor grado de generalidad. Por supuesto, esto no quiere decir que se lo haga de manera ingenua o bajo una pura arbitrariedad que permita afirmar cualquier cosa; por el contrario, los textos filosóficos articulan este pasaje de una manera razonada y argumentada. Pero no existe una fórmula secreta, certera, mágica para esto. Cossutta va a sostener que el autor de cada texto crea una estrategia discursiva (p. 149) que justifica y fundamenta ese cambio de nivel de generalidad y validez. Esa estrategia discursiva no es uniforme ni homogénea entre diferentes escritos, lo cual agrega una dificultad a la cuestión: cada corriente de pensamiento, cada texto, cada autor genera sus propias estrategias expositivas y con ellas las condiciones para su propia validación.

Para que el movimiento desde la particularidad del autor a la generalidad de la enunciación pueda realizarse resulta necesario "apagar" las marcas de sus particularidades. Ponemos el término "apagar" entre comillas porque

> los textos que ponen en escena al sujeto enunciador en primera persona son bastante numerosos [... pero] si esa función parece frecuentemente ausente, múltiples rastros de las operaciones enunciativas permanecen y desempeñan un papel importante en la estructuración de las argumentaciones, análisis conceptuales y modos de exposición.[6] (Cossutta, 1994, p. 14)

Esto es, las marcas subsisten en el texto y perduran en dar testimonio de la presencia del locutor. Cossutta señala la existencia de "cláusulas de destaque" como un ejemplo de esto (1994, p. 15). Ellas pueden ser separadas del cuerpo de enunciados, descontextualizadas y utilizadas para explicar una teoría al ser portadoras de tesis fundamentales, y en esa misma función textual-explicativa dan cuenta de la existencia (oblicua) de un locutor detrás de ese enunciador universal.

En muchos textos filosóficos lo que se hace presente es la tangible ausencia de marcas subjetivas de enunciación, pero no hay que perder de vista que esto es un artificio que no sólo responde a estrategias discursivas sino también -nos atreveríamos a decir- a posicionamientos epistemológicos. Cossutta sostiene que en esta elección

[6] Original: "os textos que colocam em cena o sujeito enunciador em primeira pessoa são bastante numerosos [...] se essa função parece freqüentemente ausente, múltiplos rastros das operações enunciativas permanecem e desempenham um papel importante na estruturação das argumentações, análises conceituais e modos de exposição" (Cossutta, 1994, p. 14).

> es la tentativa de abolir la propia noción de punto de vista que se traduce en un dispositivo gracias al cual el filósofo se anula como para dejar que la verdad hable por sí; él no habla en nombre de ella, no la busca, él es el punto de pura transparencia en el que la verdad se manifiesta.[7] (p. 15)

Incluso cuando se hace notoria la primera persona singular en un texto filosófico, en el dispositivo de enunciación sigue operando el mencionado pasaje de singularidad a generalidad. Un ejemplo claro de este "sujeto de identificación participante", como lo denomina Cossutta (p. 19), es la primera persona a la que apela Descartes para sus *Meditaciones Metafísicas*. El "yo" que da ligazón a todo el proceso reflexivo traza una ficción de verosimilitud que permite a cada lector reapropiarse del recorrido de las Meditaciones y revivirlo en su interior como si le fuera propio. La particularidad de esta función enunciadora es que, aunque parece universal en su alcance, no llega a ser un enunciador universal porque apela a elementos que pertenecen al dominio referencial de la primera persona. El lector asocia la lectura a su propia vida, volviéndose al mismo tiempo actor y contenido del texto, de modo que el yo (filosófico) se universaliza desde la particularidad. Es decir, el "yo" pasa de señalar al autor, articulador del texto y su sentido, a dar una dimensión ontológica a lo que se enuncia, abriendo "un universo de referencia interior y universal"[8] (p. 20).

En los manuales escolares no encontramos tal cual este tipo de enunciaciones; como vimos en nuestro análisis, las marcas de autoría están fuertemente aplacadas y debilitadas. Las ideas tienden a ser expuestas como informaciones universales y neutrales, e incluso se ocultan u omiten las circunstancias del contexto específico de escritura. De hecho, con frecuencia los manuales escolares son conocidos por pertenecer a una casa editorial y no por haber sido escritos por tal o cual investigadora o equipo de investigación. Sin embargo, sí aparecen a veces los enunciadores en primera persona del plural, lo cual no quita que el efecto producido sea similar al que ocurre con la primera persona singular:

> la explicitación de la responsabilidad enunciativa se vuelve opcional cuando se considera que la validez de la proposición tiene una influencia tal que debe imponerse a todo sujeto humano. El borrado de las marcas no significa la ausencia de investidura por parte de un sujeto, ni que no exista un procedimiento destinado a transformar la convicción de un interlocutor, o a excluir las posiciones contrarias, sino que presenta estas operaciones como realizadas; es el hecho mismo de presentarlas así lo que tiende a transformar el campo mediante un acto mimético y anticipatorio.[9] (Cossutta, 1996, p. 16)

Estas decisiones de presentar las operaciones como realizadas, como resultados ya digeridos y procesados, de borrar las marcas de contexto y de subjetividad, de disimular las intenciones de transformar la convicción de quien lee excluyendo controversias y posiciones contrarias, generan lo que podemos llamar un efecto de veri-dicción. Parafraseando a Sabao Domínguez (2015), podemos decir que aunque los manuales escolares se nos aparezcan como compactos, coherentes y sistemáticos, poniendo en acto efectos de neutralización y universalización, el análisis de las

---

[7] Original: "Portanto, é a tentativa de abolir a própria noção de ponto de vista que se traduz por um dispositivo graças ao qual o filósofo se anula como que para deixar que a verdade fale por si; ele não fala em nome dela, não a busca, ele é o ponto de pura transparência em que a verdade se manifesta." (Cossutta, 1994, p. 15).

[8] Original: "um universo de referência interior e universal" (Cossutta, 1994, p. 20).

[9] Original: "a explicitação da incumbência enunciativa se torna facultativa quando se considera a validade da proposição como tendo uma evidência tal que deveria se impor a todo sujeito humano. O apagamento das marcas não significa a ausência de investimento por parte de um sujeito, nem que não haja um procedimento visando transformar a convicção de um interlocutor, ou excluir posições contrárias, mas apresenta essas operações como realizadas; é o pròprio fato de colocá-las assim que tende a transformar o campo por um ato mimètico e antecipador." (Cossutta, 1996, p. 16)

estrategias enunciativas y los recursos lingüísticos y paratextuales utilizados con frecuencia en los manuales escolares hace emerger contradicciones y ambivalencias y permite identificar el campo de la manualística como un espacio de tensiones.

Detengámonos ahora a considerar cómo se supone que deben leerse los manuales escolares. Generalmente son materiales que se consultan una sola vez para responder a las preguntas que plantea el docente, y acaso se recurra a ellos una segunda vez para rendir los exámenes correspondientes. Pero no suelen constituir un material de estudio profundo, que se analice con cuidado y al que se puede volver una y otra vez (porque su capacidad heurística es acotada), ese tipo de lectura que atrapa al lector y lo transforma. El estilo que más abunda entre los manuales escolares suele plantearle a las lectoras que se relacionen exteriormente con aquello que leen, sin comprometer demasiado sus experiencias de vida con lo expuesto. La relación es fuertemente utilitarista y, tal vez con más frecuencia de lo que quisiéramos admitir, es fácilmente olvidable lo que allí se lee. Esto tiene que ver con la corta extensión de algunos desarrollos y, por supuesto, también con el tipo de consignas que se utilicen para reproducir o problematizar la información. En este punto queremos hacer un llamamiento especial en relación a cómo nos relacionamos con lo que es propuesto como material de lectura en la escolaridad.

Los manuales escolares tienden a homogeneizar los temas que tratan en un estilo escueto y fáctico, en el sentido de que suelen presentar al estudiantado -y también al profesorado, especialmente cuando no cuentan con formación especializada en el campo- las fuentes primarias muy digeridas y procesadas para que las afirmaciones se ajusten entre sí de manera ordenada y sistemática, excluyendo aspectos problemáticos y excluyendo matices. Por eso, entrar en contacto con diferentes tipos de voces y discursividades, leer y *releer* diferentes tipos de registros en una asignatura, implica para los sujetos abrir una puerta para releer también la propia realidad.

Pensemos esto para el caso de formación ética y ciudadana. Como vimos, es frecuente encontrar definiciones de ciudadanía en relación a la adquisición plena y el ejercicio pleno de derechos y obligaciones, cosa que sólo se puede realizar en nuestras sociedades latinoamericanas y occidentales al alcanzar la mayoría de edad. Los estudiantes de secundaria, por ser menores de edad, se enfrentan a una fuerte paradoja cuando la única definición que se brinda de ciudadanía es la normativista (Cullen, 2013). Ante la pregunta de si se consideran a sí mismos ciudadanos, un sentido de pertenencia les impulsa a querer responder afirmativamente, que sí son ciudadanos. Sin embargo, las definiciones que sostienen cosas como que "ciudadanos son los miembros con derechos plenos de una sociedad", ampliamente difundidas, excluyen a estas jóvenes estudiantes del conjunto. Y más especialmente se acentúa esta paradoja con los estudiantes de primero y segundo año de secundaria, quienes apenas están empezando a ser vistos como posibles adultos. ¿Son o no son ciudadanos? ¿Qué convierte a una persona en ciudadana? ¿Qué les "falta" y qué les "sobra"? Por mucho que los discursos pedagógicos incentiven el desarrollo de la autonomía y la capacidad de pensar, analizar y decidir por sí mismos, los supuestos sobre ciudadanía siguen considerando que, en última instancia, los padres "son moralmente responsables por la conducta de sus hijos, reinstituyendo la noción de los adolescentes como menores incapaces de autorregulación y autonomía" (Dussel, 2005, p. 1117).

La acción de leer y releer la historia y los documentos históricos con estos interrogantes y paradojas a cuestas, releyendo desde el lugar de quien no está incluido en el sujeto enunciador de

los documentos y además sabe que no está incluido, se convierte en una acción de pregunta más amplia y más potente. Un aporte que la filosofía puede hacer para Formación Ética y Ciudadana, "nos invita a reconocernos no tanto en un saber que ya se tiene como en un aprender que no termina, no tanto en la seguridad de las respuestas como la inquietud de las preguntas" (Larrosa, 2000: 102). En este sentido, no abandonar los textos tras una primera lectura para resolver las consignas de comprensión lectora, y releerlos, inaugura la posibilidad de una mirada que vea más allá de lo explícito, más allá del recorte visible, que pueda atisbar los oscuros que constituyen los claros.

Esta actitud de releer desde un "no saber leer" (Larrosa, 2000) que pregunta por todo y que insiste en que el sentido de lo escrito no es obvio ni está dado de antemano y puede, por tanto, ser recreado e inventado cuantas veces sea necesario, hace posible pensar la relación entre textualidad y experiencia de una manera menos abstracta. Por un lado, hace posible pensar el modo en que las experiencias históricas que tuvieron algunos hombres[10] reales, los llevaron a escribir lo que escribieron, impregnando a esos garabatos en el papel de pulso y vitalidad. Si, como lo pone Larrosa (2000), "en la escritura se juega parte del sentido de lo que somos y de lo que nos pasa" (102), entonces los y las estudiantes pueden indagar los documentos desde la pregunta de qué parte de sí mismos y qué parte de lo que les pasaba ponían en juego esas hombres y mujeres que declaraban. Y por otro lado, hace posible pensar la lectura como diálogo de experiencias, porque ya no se leen allí solamente garabatos, sino palabras teñidas de experiencia real, que pueden invitar eventualmente al lector a buscar palabras propias para nombrar su propia experiencia y *actuar* (*políticamente*, en el sentido que Cullen (2016) le da al término).

Entonces, ¿qué puede hacer la incorporación de un enfoque filosófico a la educación cívica? Lo primero que cabe decir es que la filosofía puede contribuir para construir lecturas propias, sentidos propios a partir de todos estos conceptos más generales y abstractos. En una definición bastante sencilla y por eso bastante efectiva, Guillermo Obiols (1997) sostiene que "por educación ética entenderíamos una acción tendiente a que el educando adquiera ciertas capacidades para pensar o reflexionar sobre la moralidad." (p. 14). La filosofía permite tomar distancia respecto de los fenómenos ético-políticos y generar interrogantes (todos los que se quieran) y reflexiones (todas los que se quieran) respecto de los mismos. Lo que queremos plantear es que es posible extender esta misma distinción al campo de lo político-civil, de manera que el enfoque filosófico permita generar interrogantes filosóficos a la vida institucional y política de cada lugar.

> la educación ética y cívica no puede consistir en adoctrinar moralmente, sino que más bien se trata de realizar un enfoque crítico-ético en la línea de contribuir a la autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política.
> Tal educación debería permitir desarrollar en el alumno una conciencia crítica [...] Esta ética abierta se proyecta en la *comprensión crítica del orden jurídico* vigente. (Obiols, 1997, p. 19-20, las cursivas son del original)

[10] Decimos 'hombres' adrede, porque el canon que estudiamos está constituido muy mayoritariamente por varones blancos, cis, europeos, salvo algunas pocas excepciones.

4. Comentarios para cerrar y abrir

No queremos establecer unas conclusiones cerradas a este trabajo de análisis, en parte porque representa una primera mirada sobre el tema, y en parte porque sabemos que lo aquí tratado no es de ninguna manera universalizable, en el sentido de que deberíamos analizar más manuales escolares para tener una muestra más abarcativa. Queremos, en cambio, ofrecer sendas abierta que permitan a todas las personas que se acerquen a este trabajo, sean investigadoras y docentes o inclusive estudiantes, encontrar líneas de análisis, perspectivas problematizadoras, conexiones semánticas propias, tal vez nuevas, que les permitan luego volver a los materiales didácticos que utilizan usualmente en sus actividades docentes para repensar los enfoques que allí subyacen y sopesar si están contribuyendo a pensar lo que queremos que sea pensado en los espacios de formación ética y ciudadana. Somos conscientes de que la selección de manuales escolares que hicimos es en alguna medida arbitraria y que muchísimos han quedado afuera. En ese sentido, está claro que este análisis no agota el campo disciplinar. Sin embargo, es suficiente para empezar a pensar en cómo construimos los materiales áulicos de apoyo.

Como problemas generales, pudimos reconocer la falta de referencias espacio-temporales suficientes como para tomar una perspectiva de proceso sobre los temas trabajados. Además, con más incidencia de la que hubiéramos querido encontrar, las presentaciones caen en lugares comunes, haciendo planteos de poca reflexividad, y en ocasiones pasando juicios de valor a los y las lectoras sin que se perciba patentemente que se lo está haciendo. En este sentido, las pobres definiciones de términos relevantes, sea porque son términos técnicos específicos o porque son conceptos extensamente teorizados, no contribuyen a generar un ambiente de reflexión crítica y limitan sus posibilidades.

En general, el uso de expresiones como "los hombres" y "el ciudadano" para hacer referencia al conjunto de la población, a la par de una general omisión de referencias a las luchas de las mujeres por la igualdad de derechos y capacidades políticas, genera un efecto de ocultamiento que incluso hace pasar desapercibida la falta de referencias a las luchas de las mujeres. En consecuencia, las luchas por reconocimiento de otras poblaciones, como minorías y disidencias sexo-genéricas, étnicas o racializadas, se nos presentan como un silencio a problematizar.

En relación a la genealogía civil que se suele proponer, construyendo una suerte de enfoque "tradicional" dentro de la materia, como lo mostró nuestro recorrido, se referencian con mayor frecuencia la Revolución Francesa de 1789 y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano también de 1789, la Declaración de la Independencia de Estados Unidos de 1776 y contadas veces la Gloriosa Revolución de 1688 en Inglaterra. En particular, la Declaración de 1879 es señalada como la fundadora del concepto de 'ciudadanía universal' y otros procesos revolucionarios brillan por su ausencia en estos análisis. No quita que puedan ser tomados en relación a otros tópicos, pero se los excluye de aquello que es reconocido como fuente-origen de lo que debería ser pensado como concepción universal de ciudadanía.

En relación al interrogante que nos planteábamos más arriba, de si existe o no un cuerpo canonizado de saberes que hacen a la formación ciudadana en el pasado reciente (1994-2016), creemos que lo analizado aquí avala la afirmación de que hay unas directrices troncales que organizan predominantemente los enfoque con los que se tratan los temas de formación ética y

ciudadana. Fundamentalmente, caracterizadas por una fuerte marca del liberalismo político post caída del muro de Berlín y post Consenso de Washington.

Todo parece indicar que las posiciones del liberalismo político, en especial el supuesto del pluralismo, han tomado un lugar central en la formación cívica, constituyendo un cuerpo de saberes no suficientemente problematizado. El concepto de pluralismo, a veces más explicitado y a veces menos, toma un lugar central, funcionando como idea configuradora de argumentos y perspectivas.

Uno de los problemas que se presenta es que una apelación demasiado superficial al pluralismo o a las diferencias que nos constituyen como humanidad, pueden conducir al escepticismo y a un relativismo moral de "todo vale", sin alguna orientación acerca de la vida que queremos vivir o lo que puede hacer al bien común. Obiols (1997) plantea algunas estrategias como posibles antídotos que nos interesan destacar:

> sin el planteo en serio de un problema general, desconociendo su desarrollo histórico, sin la necesaria aclaración conceptual o terminológica y desconociendo la existencia de diferentes teorías sobre las cuestiones planteadas, entonces, todo quedará en el terreno de las *opiniones* y de desembocará inevitablemente en el relativismo y el escepticismo. (p. 17-18)

Y otra problemática que se nos presenta es que, como sostiene Darren Chetty (2018), hablar de pluralismo y multiculturalismo, nos hace pensar en la variedad cultural humana como una novedad, pero ¿cuándo -y quiénes- nos convencieron de que la nuestra era una sociedad "monocultural"? (p. 4).

Considerando las maneras de leer que se proponen en la mayoría de los manuales escolares, cabe destacar el efecto de veri-dicción que se genera, como analizábamos antes. La relación con la lectura aparece signada por la idea de realizar una constatación del contenido del manual antes que la de realizar una lectura crítica. Esto, junto con el borramiento de las marcas que permiten construir una idea de tiempo y espacio y de procesos que se relacionan, yuxtapuesto a su vez con la autoridad que envuelve a la escuela como institución social, surte el efecto de que se piense que el conocimiento *es* así, en lugar de pensar que *está* así como se presenta en los materiales. Es decir, la fuerza del contexto escolar le da legitimidad a lo presentado en los manuales escolares, agenciando un olvido de las condiciones materiales de las enunciaciones, lo cual no debería ser desestimado si es nuestra intención formar críticamente.

A modo de resumen podemos mencionar los siguientes como gestos a preferentemente evitar:

- las presentaciones demasiado escuetas y esquemáticas que no brindan ningún tipo de elemento crítico, con las que el estudiantado no puede hacer nada más que memorizarlas y repetirlas;

- exposiciones de carácter crítico pero con actividades directivas o conducentes que no permiten explorar todas las posiciones sobre un tema, incluso las no preferidas por la o el docente, las no deseadas o las tabú, y por lo tanto no permiten comprender las relaciones semánticas, éticas, históricas y políticas que nos hacen asignar valoraciones positivas o negativas a las diferentes cuestiones;

- (evitar) las definiciones simplistas de los conceptos centrales, como democracia, justicia, derechos, etc., que sólo habilitan actitudes epistemológicas pasivas y subestiman la inteligencia del estudiantado;

- ofrecer sola y exclusivamente textos elaborados para la escolaridad, didactizados y preparados para llegar a ciertas conclusiones.

En contraposición, los que listamos a continuación pueden ser gestos valiosos para tratar el tema de la ciudadanía desde una perspectiva filosófica:

- ubicar los temas geopolíticamente, en tiempo y espacio, de manera que puedan ser considerados como procesos con trama y sentido y no como acontecimientos aislados o secuencias lineales teleológicas;

- proponer actividades que permitan al estudiantado una cercanía personal con las ideas abordadas, elaborar posturas propias, pensar alternativas siempre que se pueda y fundamentarlas;

- hacer lugar a las preguntas del estudiantado, escucharlas siempre, tomarlas en serio y atenderlas con atención, no para ofrecer respuestas sino para habitarlas y hacer con ellas la reflexión;

- no ocultar, eludir o minimizar los conflictos o núcleos problemáticos, porque los y las estudiantes son perfectamente conscientes de que la realidad a su alrededor no es lineal;

- incluir procesos políticos del mundo "no-central", así como variedad de actores sociales en los análisis para que el punto de vista enunciativo no sea único ni ubicado en la posición de privilegio (como vimos en algunos manuales escolares) y de este modo contribuir a la problematización de aquello que se presenta;

- incluir el trabajo de investigadores e investigaciones locales (esto es, latinoamericanos) cuyos puntos de vista son culturalmente más próximos al estudiantado;

- enfrentar al estudiantado con diferentes tipos de textualidades, no intervenidas para "adaptarlas" a la escolaridad, que ofrezcan obstáculos cognitivos interesantes y estimulantes para pensar y estudiar.

En suma, nos gustaría que este trabajo sea también un incentivo y una invitación a producir: producir lecturas propias para las propias clases, pero también producir escritos que reflexionen sobre las maneras y estrategias a las que apelamos en este campo de la enseñanza. Es tal vez con demasiada frecuencia que las decisiones pedagógicas de los y las docentes encuentran reposo en manuales escolares para este tipo de asignaturas. Como pudimos ver, los manuales escolares traen siempre consigo un punto de vista que no es de ninguna manera neutral. Creemos que es necesario para la docencia en general contar con análisis como el que aquí realizamos para conocer a fondo el material que tenemos a mano y estar en mejores condiciones pedagógicas para plantear las discusiones que vale la pena plantear. ¿No podríamos acaso ser nosotros mismos quienes escribamos los manuales escolares o textos a utilizar? ¿Por qué habríamos de dejar que la decisión de qué se recorta y qué se pone a la vista en las discusiones y programas sobre ética y ciudadanía descanse en otros, e incluso a veces solamente en las manos de casas editoriales? ¿Es así como

queremos sensibilizar a quienes estudian en la educación obligatoria? ¿A quién le reconocemos la potestad de decir, pronunciar, definir y establecer la ciudadanía?

El recorrido que hicimos nos mostró abordajes insuficientes para realizar una enseñanza crítica de la ética y la ciudadanía. En algunos casos la insuficiencia pasaba por no ofrecer una cantidad de material teórico que permitiera problematizar o al menos evitar definiciones memorísticas. En otros casos la insuficiencia pasaba por una subestimación de la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes. Y en otros casos, pasaba por el enfoque elegido para presentar los tópicos, abundando en formalismos que a final de cuentas sirven para ocultar otras discusiones valiosas, antes que para educar políticamente. Pero el recorrido también nos mostró estrategias interesantes para replicar y nos permitió identificar prácticas que preferiríamos evitar. En fin, esperamos que la lectura de estas páginas haya sido de provecho y haya contribuido a abrir profusas preguntas y caminos de investigación.

5. Bibliografía

Boivin, M. F., Rosato, A., & Arribas, V. (1989). *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.

Bottarini, R. (2002). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. En H. R. Cucuzza (Dir.) & P. Pineau (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman & I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

Camilloni, A. R. W. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin & M. C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Chetty, D. (2018). Racism as "Reasonableness": Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics and Education*. https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1430933

Cossutta, F. (1994). *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Cullen, C. (2013). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cullen, C. (2016). La infancia como acontecimiento ciudadano. *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, Segunda etapa, Año 4(11). Fundación La Salle Argentina.

Dubini, M. (2015). La educación moral como proyecto político pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (42), 109-116.

Durán, M., & Fernandes Ribeiro Martins, F. (2019). Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. *Praxis & Saber*, 10(23), 199-214. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.

Eggers Brass, T., & Lardiés, N. (2007). *Educación Cívica II. Poder y participación* (2º año de la secundaria). Maipue.

Gerbaudo, A. (2011). Crispada e in-tolerante. Contra los 'edificios de la indiferencia'. *El toldo de Astier*, Año 2(3), 96-114. Universidad Nacional de La Plata.

Ginocchio, V. (2006). Alumnos 'prolijos, callados y aseados'. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905). *Anuario de la SAHE*, 7, 91-121. Buenos Aires: Prometeo.

Grüner, E. (2010). Racismo/modernidad: Una historia solidaria. *Cuadernos del INADI*, 1, 1-6.

Habermas, J., & Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. (F. Vallespín, Intro.). Barcelona: Paidós.

Habib Gómez, Z. (2021). Hacia la descolonización de derechos humanos y el feminismo. *Tabula Rasa*, (38), 227-246. https://doi.org/10.25058/20112742.n38.11

Ippolito, M., & Porro, I. (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). *6° Congreso de Ciencia Política SAAP*. Universidad Nacional de Rosario. http://saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresossaap/VI/areas/04/porro-ippolito.pdf

Kaufmann, C. (2006). Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufmann, C., & Doval, D. (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la "Formación Moral y Cívica". En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación. Tomo 3*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohan, W. O. (2007). *Infancia, pensamiento y política. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Editorial del estante.

Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohan, W. O., & Cerletti, A. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: EUDEBA.

Larrosa, J. (2000). Dar a leer, dar a pensar..., quizá. En W. O. Kohan & V. Waksman (Comps.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* (pp. 101-109). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Manzur, A. del V., & Austerlitz, M. F. (2002). La filosofía en la Ley Federal de Educación: propuestas para la región. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu)*, (15), 241-247.

Morales, L., & Bedetti, M. B. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos socio-histórico-políticos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). https://doi.org/10.15332/25005375.7601

Nosiglia, M. C. (Coord.). (1999). *Formación Ética y Ciudadana. Cuestiones de filosofía*. Estrada.

Obiols, G. (1997). Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación Ética y Ciudadana. En G. Obiols, M. Frassineti de Gallo & otros, *La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Paz de Vargiu, S. del V. (2008). Aportes de la Filosofía para/con Niños a la enseñanza y el aprendizaje, en la EGB y el polimodal. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, (34), 91-101.

Pérez Burgos, D. F., & Suárez Vaca, M. T. (2023). Palabras y tiempos de la infancia como formas de experiencia política. *Childhood & Philosophy*, 19, 1-25.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia* (1° ed.). México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Romero, L. A. (Coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

Rorty, R. (1992). La prioridad de la democracia sobre la filosofía. En G. Vattimo (Coord.), *La secularización de la Filosofía: hermenéutica y posmodernidad*. Barcelona: GEDISA.

Sabao Domínguez, M. V. (2015). Definiciones curriculares acerca del sujeto pedagógico, la cultura, la ciudadanía y los DDHH... En C. De Laurentis, S. Pereyra & S. Branda (Comps.), *Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata: UNMdP.

Schujman, G., & Herszkowich, É. (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II*. Aique.

Shapiro, C. (2020). Revisión del concepto de ciudadanía... *El Cardo*, (16), 103-118.

Shapiro, C. (2022). Relaciones políticas entre la metáfora filogenia-ontogenia y el "ser adulto" como télos escolar. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 299-321.

Shapiro, C. (2023). Reconstrucción de algunos posicionamientos provinciales... *Estudios. Filosofía Práctica e Historia de las ideas*. Mendoza, Argentina.

Tauber, R., Brain, M., & Etchegaray, R. (2000). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I* (Polimodal). A-Z.

Vallespín, F. (1998). Introducción. En J. Habermas & J. Rawls, *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial. En V. M. Candau (Org.), *Educação Intercultural na América Latina*. Educação on-line, PUC-Rio.

Zattara, S. (2018). *Formación Ética y Ciudadana con justicia de género e igualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.