

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES DE CIUDADANÍA: UNA INNOVACIÓN ENTRE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS Y LOS PROYECTOS TRANSVERSALES

Delia Albarracín (Directora del Proyecto)
delialba@uncu.edu.ar
Melisa G. Pereyra Vizcarra (Becaria)

¿Qué experiencias de aprendizaje ciudadano encontramos en la escuela hoy?, ¿es posible generar experiencias significativas de aprendizaje a partir de una conceptualización más precisa de la dimensión política de la ciudadanía? Estas son algunas de las preguntas-problema que orientan el proyecto de investigación *Aprendizajes de ciudadanía en el ámbito público de la institución escolar*, iniciado en 2005.

Las dos etapas previas en esta línea de investigación (1999-2001 y 2002-2004) nos permitieron profundizar el conocimiento sobre problemas racionales de orden práctico (ético-político) a partir del análisis de documentos curriculares, entrevistas a funcionarios políticos y a técnicos que en algún aspecto tomaron parte de la decisión político-administrativa de que la formación ética y ciudadana se constituyera en un capítulo de los Contenidos Básicos Comunes del curriculum nacional y un área a enseñar en la escuela básica.

Habitados a preguntarnos acerca de la enseñabilidad de saberes de racionalidad práctica y a buscar formas didácticas eficaces para que los educandos cultiven *la curiosidad intelectual, la paciencia ante las dificultades teóricas, el amor a la verdad y la honestidad ante la refutación* (Salmerón F., 1996), vimos con asombro el mandato oficial de enseñar ética ciudadana. Pues ello implicaría introducir saberes y procedimientos de cuestionamiento de los fundamentos del sistema social, de los sentidos, de las lógicas de las morales vigentes y de sus modos efectivos de socialización; desde luego implicaría una reflexión en torno a la justicia del orden social vigente, hecho que conduciría a una transformación total de la escuela y del sistema social donde se encuadra. (Cullen, C., 1996: 23).

El trabajo en terreno orientado por preguntas desde el marco referencial de la formación ética ciudadana, nos brindó un diagnóstico sobre lo que ocurre al respecto en la escuela mendocina. Constatamos que, la falta de lineamientos sobre esta área en un contexto de mayor intervención técnico-política y de mayor demanda de acciones no pedagógicas de diverso tipo a la escuela, condujo a la agudización del rol meramente transmisor del docente. Las prescripciones por áreas curriculares separadas en compartimentos estancos, junto a la profusión de documentos que estructuran la totalidad de los contenidos a enseñar, han dejado a los docentes sin condiciones institucionales concretas para reflexionar sobre la dirección y el sentido de la tarea que realizan en relación con necesidades sociopolíticas.

En el contexto de reforma educativa señalado, los problemas de racionalidad práctica crearon la representación de que su presencia se reduce a lo actitudinal y a una referencia

intuitiva a valores carente de contenidos conceptuales y de procedimientos para la formación del juicio ético reflexivo.

Paradójicamente, justamente cuando desde los marcos jurídico-políticos se establece la obligatoriedad de la enseñanza ético-cívica desde los primeros años de la educación, ha sido materialmente menos posible para directivos, docentes y alumnos construir los conceptos relativos a la dimensión política a partir de los saberes de la vida diaria y de la experiencia histórico-social que comparten los sujetos que se dan cita en las aulas.

Se cumple así la paradoja señalada por varios autores (Caletti 2003, García Delgado 2004, Sorj 2005, entre otros) de que, cuanto más deberían participar los sujetos en la 'cosa pública' por haberseles restituído el derecho político al sufragio al reinstaurarse el estado de derecho, más el sistema social, ahora globalizado, ha intervenido en las esferas de la vida individual y social de las personas obstaculizando en la práctica el ejercicio de ese derecho y reduciéndolo a un simple mecanismo de legitimación de las decisiones que los organismos más poderosos toman respecto de los procesos sistémicos.

Desde estos referentes de problematización sobre enseñanzas y aprendizajes relativos a la racionalidad práctica, en el período 2005-2007 iniciamos un proceso de investigación con los **Objetivos** de: 1) Conocer las posiciones de los docentes sobre la resolución de conflictos en experiencias consideradas por ellos como de aprendizaje de ciudadanía en escuelas de formación básica de nuestro medio. 2) A partir del conocimiento de dichas experiencias, formular una propuesta de aprendizaje de la ciudadanía que conceptualice la dimensión política y tenga a la base el reconocimiento del conflicto. 3) Realizar un seguimiento de estas experiencias conocidas y evaluarlas.

Trabajamos con la **Hipótesis** de que: La incorporación de conceptualizaciones sobre la dimensión política de la ciudadanía por parte de los docentes que tienen iniciativas en relación con la enseñanza de este aspecto de los educandos, permitiría abordar constructivamente los conflictos propios de toda interacción social y posibilitaría aprendizajes de una nueva ciudadanía en la escuela.

La **metodología investigación-acción** se muestra como un enfoque dialéctico apropiado teniendo en cuenta la naturaleza del problema. el proceso se inició con la organización e invitación desde el equipo al Taller "Aprendizajes de ciudadanía y conflicto" a docentes de escuelas de Mendoza que estimaban llevar adelante alguna experiencia de práctica ciudadana. Se seleccionaron las experiencias que mantuvieron interés por profundizar lo que consideraban 'aprendizajes de ciudadanía' a partir de lo trabajado.

Los momentos alternativos de análisis de de los conceptos propuestos en el mismo – aprendizaje, ciudadanía y conflicto- y de reflexión sobre ellos permitieron develar implícitos y matices en la noción de ciudadanía. En particular permitieron constatar la existencia generalizada de una confusión respecto de las dos cuestiones a las que se refiere prácticamente la totalidad de

la producción científica actual sobre ciudadanía: los derechos y la pertenencia. Pensamos que esta confusión se vincula a la falta de sistematizaciones que expliciten los posicionamientos epistemológicos en la enorme producción escrita sobre el tema, cuestión que se evidencia en numerosos documentos o textos sobre el tema que circulan en la escuela.

Ante esta falta de claridad respecto de *qué derechos* constituyen *qué tipo de ciudadanía* y respecto de cuál es la *pertenencia* que define la ciudadanía una vez que los procesos de globalización (económica, de los medios tecnológicos de información y de las organizaciones que toman las decisiones respecto de las políticas a seguir en las actividades financieras, comerciales, laborales, de salud, etc.) parecen romper las barreras de pertenencia establecida por los estados nacionales modernos, el equipo centró su trabajo en el acompañamiento de procesos de conceptualización que permitan comprender este debate.

Un planteo adecuado de los **Antecedentes** del problema empírico y teórico que hoy es **objeto de investigación** en el contexto mendocino, argentino y latinoamericano implica participar de una comunidad de pensamiento con plena conciencia de que aborda una problemática que no es absolutamente nueva pero toma caracteres particulares en cada contexto. Consideramos que nuestro conocimiento será más explicativo cuanto más podamos conocer dicha experiencia histórico-social a partir del análisis exhaustivo de las distintas explicaciones que se ha dado y se da a este problema.

En este sentido creemos que es indispensable no simplemente tomar las producciones de los últimos años como '**marcos**' **teóricos** (exigencia a la cual muchas veces queda reducida la investigación académica) sino reconocer en ellas el grado en que han aportado a la discusión y a la elucidación del **problema** a partir del análisis y la reflexión sobre lo ya conocido y reflexionado. En el contexto de la gran transformación social moderna problemas ya clásicos como la pregunta sobre las formas de gobierno, la corruptibilidad en el ejercicio del poder político y la gobernabilidad entre otros, se vuelven a plantear con la vehemencia a que el audaz cambio social invita. Aparecen así enfoques filosóficos y epistemológicos diferentes que pasan a constituirse en posicionamientos no siempre explicitados en la literatura corriente, hecho que influye en la confusión a la que hemos aludido párrafos más arriba.

Al sumergirnos hoy en el *problema de la ciudadanía* resulta indispensable conocer cómo es problematizado dicho cambio social por parte de las diferentes vertientes de pensamiento (desde el iusnaturalismo al historicismo y desde las primeras manifestaciones del positivismo hasta las corrientes emancipadoras de siglos XIX y XX), pues este conocimiento nos brinda herramientas potentes para comprender cómo se presenta hoy la tensión conflictiva entre los intereses de los sujetos y la pretensión de justicia en tanto referente utópico de la *modernidad*. Desde luego nos permite comprender cómo es explicada en los actuales discursos sobre la ciudadanía.

En el proceso de I-A llevado a cabo partimos de una caracterización básica de la ciudadanía según la cual es aquella dimensión por la cual los individuos se vinculan con las instituciones económicas y políticas. Para hacerlo necesitan poner en juego capacidades prácticas que le permitan participar en la construcción de las normas de las instituciones y de los cuerpos decisorios vinculados a lo común. (Heller, A.: 1989).

Esta caracterización afirma desde un comienzo la vocación política connatural al ser humano a la hora de situarse en el tratamiento de problemas contextuales específicos como, en este caso, la cuestión de los derechos y de la pertenencia. La misma no es tomada como un marco de conceptos cerrados en su significado, sino como expresión que resume el permanente proceso de conocimiento y reflexión sobre problemáticas que se vuelven a plantear de modo diverso en cada contexto histórico-social, según la tensión conflictiva fundamental de la época.

Si bien no pretendemos resumir en esta presentación lo aportado por el equipo a este debate ¹, lo dicho nos es suficiente para justificar la **estrategia metodológica** adoptada.

La literatura más reciente sobre ciudadanía en sociología y ciencia política se sitúa en la discusión sobre pertenencia y derechos. En la filosofía nórdica contemporánea el eje de discusión pasa por el liberalismo y el comunitarismo. Por su parte, la teoría jurídica y la sociología del derecho discuten la cuestión de la autonomía de los poderes públicos en términos de decisionismo y procedimentalismo.

El pensamiento crítico latinoamericano (donde confluyen la filosofía europea crítica, la historia de las ideas latinoamericanas en la línea de Roig, los estudios económico-políticos en la línea de Hinkelammert y numerosos estudios interdisciplinarios de las generaciones de intelectuales que siguen estas perspectivas) analiza los distintos aportes de la ciencia actual, ubicándose en una racionalidad teórico-práctica que resistemiza el estado de conocimiento y problematización, en este caso de la ciudadanía.

Desde dicho enfoque adoptado en el presente trabajo, es que adoptamos la metodología de investigación-acción como estrategia dialéctica que permite pensar la realidad y rescatar los hechos sociales no sólo como hechos dados que obedecen a causas cuasi-naturales de los sistemas, *sino como parte de una realidad dándose, explicable por causas histórico-sociales concretas y modificable por la acción del sujeto.... Un proceder de carácter dialéctico en el conocimiento de la realidad social considera el doble aspecto de la racionalidad –el teórico de conocer y el práctico del obrar- y un rol protagónico del sujeto como constructor en ambos planos.* (Albarracín, 2006)

En América Latina la investigación-acción surge como estrategia de participación de los sectores populares y es por eso que la educación popular focaliza un objeto de investigación y a la vez se constituye en una herramienta política. A diferencia de la experiencia anglosajona,

¹ Parte de los mismos se presentaron en el Informe de Avance de abril de 2006, donde se han anexado publicaciones realizadas y trabajos en etapa de publicación. El Informe Final del mismo se halla en elaboración.

donde la I-A se desarrolló en el sistema de educación formal para cubrir necesidades estipuladas desde el sistema social en su conjunto, en América Latina la I-A se llevó a cabo en ámbitos de educación no formal, pues se buscaba la participación de nuevos sujetos sociales para la construcción de conocimiento acerca de la realidad social de esos sectores y para la transformación de las condiciones de explotación en que se encontraban. Un ejemplo paradigmático de investigación de este tipo es la protagonizada por P. Freire entre 1955 y 1970, cuyo método de alfabetización estuvo fundado en el interés de concientizar a los sectores explotados de la sociedad a fin de transformar esas condiciones materiales (Braslavsky 1997: 8-10).

La I-A realizada en el equipo se sitúa en un contexto mundial, regional y nacional muy distinto al que movilizara la I-A hasta los setenta. Además, indaga experiencias de aprendizaje de ciudadanía en la escuela. Cabe por lo tanto preguntar: ¿es posible practicar una investigación-acción en el ámbito de la educación formal? ¿en qué sentido se plantea aquí el interés emancipador? Si en la década de los sesenta un pensamiento con algunos matices vanguardistas propios de la época se proponía concientizar a las masas populares, ‘empoderarlas’, cabe también preguntar: ¿qué tipo de empoderamiento possibilitaban a los sectores populares? ¿no ha terminado la época de las vanguardias al quedar desenmascarada la cooptación que el sistema realiza de los intelectuales? ¿de qué emancipación cabe hablar hoy? ¿No es el ‘empoderamiento’ una noción contraria a la emancipación?

Estas preguntas surgieron en el proceso de I-A llevado a cabo al encontrarnos con programas provenientes de ámbitos del Ministerio de Educación que adoptaron de los organismos internacionales el término ‘empoderamiento’. Se trata de propuestas que presentan un contenido utópico de exaltación de la participación, la democracia y los derechos junto con un discurso normativo donde la ciudadanía es presentada como parte de una ‘provisión’ de derechos sociales. En el siguiente apartado presentamos una de las siete experiencias seleccionadas en la I-A sobre ‘aprendizajes de ciudadanía’ siguiendo los pasos que reconoce en general esta metodología. La misma constituye un espacio privilegiado de análisis respecto de la situación actual de aprendizaje ciudadano puesto que es una de las escuelas que percibe los beneficios del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) en el marco de políticas diseñadas por el Estado y del modelo de ciudadanía propiciado por el sistema económico dominante.

En estos programas se piensa a los ciudadanos de los sectores sociales desfavorecidos desde el «*modelo asistencial participativo*» que pretende reducir los efectos de la figura de no-ciudadanía que en realidad les ha sido reservada desde el modelo neoliberal; se “ciudadaniza” a los «*excluidos*» en la medida en que reciban asistencia y que se organicen dentro de los lineamientos que se les imponen desde el Programa. Así se promueve el “*desarrollo de una ciudadanía restringida, de muy baja intensidad, bajo la mirada vigilante del Estado y el control de las agencias multilaterales de crédito*” (Svampa, 2005).

Los resultados del diagnóstico muestran las limitaciones que Programas como el PIIE instalan en las escuelas para impulsar aprendizajes de ciudadanía desde un paradigma diferente. Pese a que en dicho programa no se desnaturaliza la situación de exclusión, sino que por el contrario, más bien se colabora con el arraigo de tales condiciones, en el equipo directivo y docente está latente el entusiasmo y el interés por conocer e implementar nuevas estrategias que permitan generar aprendizajes de ciudadanía de mayor significatividad.

Un aspecto del diagnóstico de la escuela que motivó la implementación de estrategias específicas de reflexión conjunta fue el hecho de que una de las docentes había participado en otra escuela en la estrategia didáctica de *filosofía con niños*. Esta experiencia previa llevó al equipo de investigación a releer la producción sobre la misma y reflexionar sobre la posibilidad de su resignificación desde el interés por gestar aprendizajes de ciudadanía.

Sintéticamente expresamos aquí que esta metodología es oportuna cuando el interés no es transmitir conocimientos sino abrir instancias de pensamiento, de análisis crítico de los saberes y de creación de espacios de autonomía. Al colocar al niño en el lugar de la pregunta sobre los textos de lectura, invierte ya la didáctica del paradigma 'proceso enseñanza-aprendizaje' promoviendo formas de aprendizaje de mayor significatividad, centradas en los intereses que los niños manifiestan a través de sus preguntas y abiertas a la investigación por parte de los niños.

La innovación que introdujimos en esta metodología radica en que, en vez de utilizar las novelas ideadas por Lipman desde el pragmatismo estadounidense y en vez de utilizar cuentos y textos literarios como punto de partida para las preguntas, propusimos a los docentes utilizar textos de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales como punto de partida, anexando contenidos de matemática y de lengua que fuera oportunos en el proceso de indagación.

Concedores de que los supuestos de la didáctica no se transmiten para que sean aplicados por los docentes, sino que se ponen en práctica con ellos, en una Jornada Institucional ofrecimos un Taller con los docentes de la institución para que fueran ellos los primeros en percibir los beneficios de esta práctica para despertar el interés por conformar CI con sus alumnos. La propuesta fue bien recibida y se dio inicio al Taller según la disponibilidad horaria de los docentes interesados.

Las actividades del Taller fueron pensadas de manera tal que, desde lo conceptual, se introduzcan saberes de la filosofía práctica que posibiliten otra manera de comprender la realidad sociopolítica; y, desde lo procedimental, se favorezca el desarrollo de la autonomía y la construcción de vínculos intersubjetivos capaces de crear sentimientos de pertenencia en los individuos sobre la base del reconocimiento de los conflictos.

El Taller fue originalmente organizado en tres encuentros. Según las necesidades de las docentes, se flexibilizaron los tiempos.

En el primer encuentro se sintetizaron los resultados del diagnóstico y se presentó la propuesta para trabajar FcN² y generar aprendizajes de ciudadanía desde el reconocimiento del conflicto. Primero se describió la organización por etapas del trabajo de la CI, focalizando la atención en la selección del material más adecuado; se presentaron algunos ejemplos y se propuso a las docentes que sugirieran materiales para el próximo encuentro. Luego se reflexionó respecto de las características de la pregunta filosófica (Kovadloff, 1991) y sobre las características de la Comunidad de Indagación (Kennedy, 1997). Las docentes tomaron contacto con los conceptos, discutieron, realizaron críticas y comentaron algunas experiencias áulicas. Se mostraron entusiasmadas con la propuesta, ya que consideran que los alumnos necesitan tener un lugar en el que expresarse, compartir con otros, sentirse parte y reflexionar; para que tomen las mejores decisiones. Pero también se mostraron ansiosas y reticentes ante los posibles resultados; expresaron sus temores frente a la discusión de conflictos, la falta de interés de los alumnos hacia las propuestas de los docentes y la violencia verbal y física constante. Estos temores reforzaron la necesidad del diálogo filosófico sobre los conflictos, y la pertinencia de la conformación de comunidades de indagación en las que se favorece la generación de vínculos intersubjetivos, y por consiguiente, de sentimientos de pertenencia.

En el segundo encuentro se analizaron los textos seleccionados por las docentes. En primer lugar se ensayó la experiencia de conformación de una CI y luego se discutió acerca de la pertinencia del material seleccionado; de acuerdo a las preguntas realizadas por las docentes. Se analizó el tipo de texto, el tema tratado -si era interesante, si era adecuado a los intereses de los participantes-, la extensión, el vocabulario. Frente a la pregunta filosófica las docentes manifestaron sentimientos encontrados. Por un lado expresaron sus temores; afirmando estar acostumbradas a dar respuestas y a que sus preguntas se orienten a reforzar lo que ya es sabido. Por otro lado mostraron su asombro; dado que descubrieron que sus preguntas encerraban en sí mismas preocupaciones personales, historias de vida, expectativas sociales. Así pues, fue posible constatar en la experiencia que *“en un mundo que cree disponer más respuestas de las que efectivamente tiene, preguntar se vuelve imperioso para poner al desnudo el hondo grado de simulación y de jactancia con que se vive”* (Kovadloff, 1991).

Finalmente se propuso a las docentes que pensarán textos para trabajar con los alumnos en el aula. Se revisaron los contenidos de las ciencias -sociales y naturales- que restan trabajar en el año, y se solicitó que propusieran textos para indagar con los alumnos conflictos sociales relacionados con esos contenidos. En este punto, las docentes manifestaron temer que los alumnos no elaboraran preguntas o no se involucraran con los conflictos. Así pues, se les recordó que *“los niños preguntan en serio. ¿Qué significa eso? Significa que, al igual que contadísimos*

² La propuesta de Filosofía con Niños que el equipo de investigación presenta difiere de la propuesta de M. Lipman en varios aspectos. Entre ellos, se propone que el docente seleccione materiales para la discusión de conflictos sociales, en lo posible se solicita que no sean textos literarios. Se proponen trabajar inicialmente con textos (noticias, casos dilemáticos, entrevistas, crónicas); pero no se descarta el trabajo con fotografías, publicidades, fragmentos de películas, etc.

adultos, se atreven a quedar a la intemperie, a soportar los enigmas impuestos por una realidad que, rompiendo su cascarón de docilidad aparente, se planta ante ellos revulsiva, irreductible, misteriosa y desafiante” (Kovadloff, 1991).

En el tercer encuentro se preparó la transferencia al aula de FcN. Se analizaron los materiales propuestos por las docentes y los propuestos por la tallerista, hasta seleccionar el más adecuado. Luego, se organizó el trabajo áulico con el fin de que conformen CI con sus alumnos. Se realizaron algunas modificaciones a las actividades propuestas para cada etapa, según las características de cada grupo de alumnos. Además se propuso a las docentes que no dedicaran una hora especial para el trabajo de “Filosofía con Niños”, sino que formara parte de su secuencia didáctica, una instancia en la que se da rienda suelta a los alumnos para que construyan, reflexionen y discutan los conflictos a través de los procesos de conceptualización. Por lo tanto, los contenidos de las ciencias orientaron la selección de los textos.

Los días 9 y 10 de octubre se realizaron las primeras experiencias áulicas. La docente de 7º año organizó el trabajo para conformar una CI con sus alumnos en el área Ciencias Sociales. El contenido que los alumnos habían estado trabajando clases anteriores abordaba las ciudades, sus características y sus problemáticas. El texto seleccionado para trabajar FcN fue “*Familias sin tierra fueron echadas de una finca abandonada*”³. El resultado superó las expectativas de la docente. Los alumnos se involucraron con la problemática, realizaron muchas preguntas, respetaron las diferencias de opiniones y se mostraron preocupados por encontrar una solución positiva al conflicto. Algunas de las preguntas que realizaron los alumnos fueron: ¿qué significa la palabra justicia para los que fueron desalojados y para los que los desalojaron?, ¿qué produce que existan tierras improductivas y gente sin tierra para trabajar?, ¿por qué la justicia nacional decidió echarlos si las tierras eran de empresarios peruanos?, ¿si el municipio dijo que los iba a ayudar por qué después un funcionario los echó?, ¿por qué los desalojaron y no les ofrecieron un lugar donde vivir y trabajar?, ¿por qué no llegaron a un acuerdo? Al momento de la expresión del sentido, la docente les propuso que se pusieran en lugar de las personas desalojadas y luego, en lugar de los dueños de las tierras. En ambas ocasiones, los alumnos hicieron hincapié en llegar a un acuerdo, mostrándose preocupados por encontrar una solución positiva al conflicto.

La investigación-acción emprendida por el equipo se presenta como una estrategia de conocimiento dialéctico-crítico de carácter constructivo. Se intenta a través de ella que las escuelas articulen el conocimiento y la experiencia de la realidad argentina con su tarea cotidiana de educar.

En el caso de la experiencia relatada, los resultados del diagnóstico adelantaban las limitaciones que los Programas como el PIIE instalan en las escuelas, dada la negación de los conflictos y el excesivo protagonismo de los adultos. Los alumnos en el marco del Programa

³ Diario Los Andes, domingo 17 de septiembre de 2006.

quedan en un segundo plano, sin voz ni voto, debiendo limitarse a “consumir” los servicios que los adultos les presentan.

Si se confía en la motivación e interés del equipo docente y en la riqueza de las percepciones y cuestionamientos de los alumnos es posible esperar muy buenos resultados de la implementación de esta innovación que toma elementos de los PT de FEyC y de FcN. Ya está dando sus frutos. En esta escuela se ha tomado conciencia de que los niños deben ser escuchados y tienen mucho que decir. “*Los niños están más acá del saber. Lo demuestran al hacerse cargo personalmente de la responsabilidad de preguntar*” (Kovadloff, 1991).

Aunque el arribo a la verdad adecuada para la CI se logre mediante un largo y lento proceso de construcción, reorganización, y rearticulación de los sentidos; vale la pena, ya que combina el esfuerzo reflexivo individual con el comunitario. Es esta combinación continua la que le permite profundizar sobre temas que son de interés común a la comunidad conformada por los educandos; descubrir nuevos sentidos que posibiliten la desnaturalización; y fortalecer los vínculos, para generar lazos de pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALBARRACÍN, D. (2000): Sitio web: “Desarrollo curricular de Formación Ética y Ciudadana como contenido transversal”, www.feeye.uncu.edu.ar

ALBARRACÍN, D. (2004): *Democracia, Derechos y Ciudadanía en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento*. Revista Erasmus, Río Cuarto, Ed. ICALA.

ALBARRACÍN, D., TOSONI, C. y equipo (2005): *La ciudadanía en la escuela: la búsqueda de un nuevo paradigma*, en prensa Editorial E.F.E.

ALBARRACÍN, D. (2002): "Democracia y competencia cívica en tiempo de economías posnacionales", en: D. Michelini y otros (comp.), *Violencia, instituciones, educación*, Río Cuarto, Ed. Icala.

CALETTI, S., (2003): "¿Ciudadanía global o ciudadanía precarizadas?". En Reigadas-Cullen (coords.): *Globalización y nuevas ciudadanía*s, Mar del Plata, Ed. Suárez.

CULLEN, C. (1996): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para el currículo de Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, N. Educativas.

GENTILLI, P. (coord) (2000): *Códigos para la ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana.

HELLER, A. (1989): "Ética ciudadana y virtudes cívicas", en Heller-Fehler: *Políticas de la posmodernidad*, Barcelona, Península.

HINKELAMMERT, F. (1999): *La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke*, San José de Costa Rica, Revista Pasos, DEI.

KENNEDY, D. (1997): "Las cinco comunidades", en: W. Kohan y V. Waksman, *¿Qué es filosofía para niños?*, Secretaría de Extensión Universitaria, Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

KOVADLOFF, S. (1991): "¿Qué significa preguntar?", en *La Nueva Ignorancia*, REI, Buenos Aires.

SVAMPA, M. (2005): "Ciudadanía, Estado y Globalización", en J. Nun, *Debates de mayo: nación, cultura y política*, Siglo XXI.

TOSONI, C. (2000): *La transformación del ejercicio de la ciudadanía para proyectar la educación ciudadana*, en Sitio web: "Desarrollo curricular de Formación Ética y Ciudadana como contenido transversal", www.feeye.uncu.edu.ar