

# **El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar Latinoamericana.**

Cristián Cox<sup>1</sup>

Facultad de Educación, CEPPE.

Universidad Católica de Chile.

Publicado como capítulo de, Rodrigo Mardones (ed.). *Fraternidad y Educación*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2013.

## Resumen.

El artículo aborda la pregunta por la presencia del principio de fraternidad en las estructuras, relaciones sociales y valores de la educación escolar Latinoamericana. Respecto a las primeras se examina evidencia internacional comparada sobre segregación social y clima relacional en los sistemas escolares de países de la región. El trabajo examina luego los valores presentes en los currículos de seis países (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana). Se constata que el principio de fraternidad no tiene presencia explícita en los currículos, pero sí su significado y orientación moral, en los valores de inclusión, solidaridad y cohesión social. Asimismo, el análisis revela un equilibrio en términos de presencia en los currículos de los valores orientados a la libertad individual, y a ‘los otros’ tanto en términos de justicia redistributiva, por un lado, como de cohesión social, por otro. Asimismo, se constata un déficit de énfasis de los currículos en los valores de solidaridad, bien común y cohesión social.

## Introducción

La experiencia escolar es la primera instancia del encuentro con un ‘otros’ más amplio y distinto que el del espacio familiar. La escuela, como contexto de relaciones y conocimientos de carácter público, constituye en efecto la experiencia de encuentro inicial y sostenido con la esfera de lo público y la sociedad nacional. Esto conecta directamente la historia moderna de los sistemas escolares con la construcción de las bases culturales de la ciudadanía, o la comunicación e incorporación en la nueva generación, de los conocimientos, valores y disposiciones para la cooperación y la confianza. Habría en esto, desde el comienzo, una ‘vocación recíproca’ entre educación y el principio de fraternidad (De Beni, en este volumen). Sin embargo, la constatación de que en política la fraternidad es el principio olvidado del tríptico revolucionario de 1789,

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se realiza en el contexto del proyecto FONDECYT N 1120630 “Socialización política y experiencia escolar: Chile en contexto internacional”, en conjunto con el aporte del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Grant CIE01-CONICYT.

como ha argumentado Baggio (2009), pareciera replicarse en educación, donde el término no figura en los currículos de educación ciudadana de los sistemas escolares de países latinoamericanos. Como se verá, esto no es sinónimo de ausencia de la noción, cuya presencia y significado es llevado en la educación del presente por los conceptos de inclusión, solidaridad y cohesión social.

El presente trabajo tiene por propósito explorar la presencia del principio de fraternidad en tres dimensiones de la educación escolar de Latinoamérica: i) los arreglos estructurales de sus instituciones, que definen las oportunidades de encuentro o no con los ‘otros’ distintos que los del grupo propio; ii) en las relaciones sociales entre alumnos y profesores que definen unos climas sociales más o menos armónicos; y iii), en los valores que sus currículos oficiales proponen sean comunicados, que pueden ser más o menos orientados hacia la responsabilidad por los otros. Las primeras dos dimensiones serán abordadas a través de evidencia comparada sobre integración/segregación en contextos escolares como acerca de relaciones sociales en las escuelas, provista por los estudios y pruebas internacionales PISA 2009 e ICCS 2009.<sup>2</sup> La tercera dimensión del análisis pregunta por los valores priorizados por los currículos y se basa en un análisis de contenido de las prescripciones oficiales sobre objetivos y contenidos de la experiencia escolar en seis países, *Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana*. El análisis permitirá distinguir orientaciones ‘hacia los otros’ en términos de justicia distributiva como de cohesión, y diferencias al respecto entre los currículos de los países.

El trabajo se organiza en cuatro secciones. En la primera se abordará el principio de fraternidad bosquejando sus raíces cristianas, algunas de sus huellas históricas y sus relaciones con los principios de inclusión, solidaridad y principalmente cohesión social. También es parte de esta sección un intento de especificación de las relaciones entre educación y cohesión social a un nivel macro. En la segunda sección, como dicho, se examinarán datos empíricos sobre una de las bases de la cohesión social considerada a escala de una sociedad nacional: la integración o segmentación social de las instituciones en que tiene lugar la experiencia escolar de las mayorías en la región, así como características de las relaciones sociales (entre estudiantes como con sus profesores) que

---

<sup>2</sup> Prueba PISA de la OECD, e *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), 2009, de la IEA.

constituyen tal experiencia. La sección tercera del artículo abordará el análisis referido de los valores que los currículos escolares priorizan. El trabajo concluye (cuarta sección) integrando los tres niveles del análisis de las bases para la cohesión en la educación escolar Latinoamericana –instituciones, relaciones sociales, valores-, para intentar un balance y la identificación de los desafíos de formar para la cohesión social, realización del principio de fraternidad.

## **1. Fraternidad y su traducción contemporánea inclusión, solidaridad y cohesión social**

El concepto de fraternidad es inseparable de su raíz neo-testamentaria, como del lenguaje de lo sagrado. La primera vez que se plantea la fraternidad en registro político y fuera de la matriz religiosa en la época moderna es lo que inauguraron los revolucionarios de 1789, al poner en el mismo plano –aunque por breve plazo<sup>3</sup> - los principios de Libertad, Igualdad, Fraternidad, ‘síntesis magistral de todas las utopías humanas’ (Attali, 1999: 137).

En el núcleo más fuerte del principio de fraternidad está el ágape cristiano: amor por el prójimo que está fuera de toda noción de cálculo y reciprocidad, los que, en cambio, son intrínsecos a la visión de las ciencias sociales acerca de la base interaccional de la amistad y la cohesión, correspondientes a la *philia* griega. (Boltanski, 1990). En efecto, ésta se funda en la noción de reciprocidad, que en sociología, desde Durkheim a Parsons, de Mauss a Bourdieu, tiene una base tanto instrumental, como moral y simbólica, referida a unos valores compartidos, ‘pre-contractuales’, que la socialización comunica e infunde.<sup>4</sup> En la noción de *philia*, la amistad cobra dimensiones proporcionales a la importancia de en quién se deposita y las combinaciones de ésta, desde Aristóteles, se diversifican de acuerdo a la jerarquía de los involucrados. Pero la versión más radical del concepto de fraternidad, como ya mencionado, es la de ágape, que se funda en la indiferencia al mérito, no depende del valor de su objeto: “Es esta indiferencia al mérito

---

<sup>3</sup> El Terror jacobino agregó al tríptico de 1789 la frase ‘o muerte’. Muy temprano además tomó un sentido de clase: “Durante la revolución la fraternidad debe concentrarse entre los patriotas reunidos por un interés común. Los aristócratas, aquí, no encontrarán nunca una patria y nuestros enemigos no podrán ser nuestros hermanos”. Barère, hablando por el Comité de Salud Pública en 1794, citado en Baggio, 2009b, p.53.

<sup>4</sup> Bourdieu (1979) destaca que el intercambio de regalos analizado por Marcel Mauss (1967), basado en la reciprocidad, es irreductible al intercambio económico y su cálculo de valor.

que califica la gratuidad del ágape”; así como, “es (...) el rechazo de la equivalencia que aleja el ágape tanto del eros como de la *philia*”. (Boltanski, 1990: 172, 174).

El principio de la fraternidad ha tenido desde inicios de la época moderna estrechas relaciones con el pensamiento utópico. En éste, la fraternidad es el fundamento normativo fundamental del nuevo orden. Una versión contemporánea, la del intelectual público francés, Jacques Attali, traza la historia bíblica del principio haciendo ver que la relación original entre hermanos es competitiva y peligrosa, y cómo esto es diferente para la relación entre hermanas. Attali observa que los mitos de origen ven a los hermanos enfrentados:

“Todas las grandes bifurcaciones de la humanidad, como de las que la Biblia da cuenta, son el resultado del conflicto entre hermanos: Abel y Caín, Jacob y Esaú, Isaac e Ismael, José y sus hermanos, todas estas parejas antagónicas simbolizan las alternativas mayores de la historia humana –entre el sedentario y el nómada, el fiel y el pagano, el sabio y el rebelde, el revolucionario y el sumiso”. (Attali, 1999: 127)

Y llama la atención sobre el hecho enorme de que no hay huellas en los mitos, de un conflicto similar entre las hermanas: ni palabras comunes para designar a hermanos y hermanas. Si se habla de ‘fratricidio’, no existe la palabra equivalente para la muerte de una hermana. Es como si “... la *sororité* no trajera consigo los mismos peligros que la *fraternité*...” (Attali, 1999: 126).

Para Attali la globalización de los mercados y su impacto disolvente sobre la cohesión social y la democracia, debe ser contrarrestado por unas nuevas formas de solidaridad que tienen su fundamento moral último en la fraternidad, entendida como principio universal, que abarca no sólo a la especie humana, y que además se extiende en el tiempo, intergeneracionalmente:

“En su definición más amplia, la Fraternidad consiste en encontrar placer en el bienestar de todo lo que ha vivido, vive o vivirá. Un altruismo universal que se dirige al otro y a todos los otros”. (Attali, 1999: 176).

¿Quién es el otro?

“El débil, el desprovisto, el solitario, el extranjero, el que está perdido. La hospitalidad es la primera forma de la fraternidad, muy simplemente definida como el deseo del anfitrión (..) de recibir al hospedado (..).El otro puede también ser el poderoso. En este caso la

Fraternidad va del débil al fuerte. Ella se traduce en admiración, el placer compartido del éxito del otro. (...) El otro es el extranjero en el tiempo, los habitantes de las generaciones pasadas y futuras, desprovistas porque ausentes, incapaces de participar en las decisiones de hoy (...). El otro es, por fin, en una concepción muy extensiva de la Fraternidad, todos los seres vivientes, y no sólo los seres humanos”. (Attali, 1999:176)

Esta concepción extensiva de la fraternidad contrasta con el concepto de la fraternidad de la comunidad estrecha de lazos intensos y profundos, donde el ‘nosotros’ es todo y que al decir de R.Debray, tiene una ‘sintaxis modesta’ de cuatro formas rituales que la acompañan y contribuyen a producirla:

“...no hay mil maneras de hacer un *nosotros* con el *todos*. Hay cuatro, con valor de constantes: la fiesta, el banquete, el coro y el juramento (ellas se pueden combinar y a veces ser una). Tales son las escenas primitivas de la efusión, los cánticos del espíritu de conjunto. (...) Con esta batería (...) un fratriarca dotado podrá producir un convento, un partido, un batallón, una escuela, la liga, el club”. (Debray, 2009: 264, 266).

Pero no es éste el concepto de fraternidad que interesa examinar en relación a los sistemas educativos, sino el de apelación amplia, en el límite, universal.

Desde el núcleo religioso y utópico bosquejado, como en ondas concéntricas que van diluyendo la radicalidad de la definición del amor cristiano, y entretejiéndola con otras, en la historia de Occidente es observable una amplia gama de conceptos y valores, a su vez inseparables de prácticas e instituciones, relacionados con el principio de fraternidad, que incluyen desde la limosna a los sistemas contemporáneos de *Welfare*; desde los valores de hospitalidad y solidaridad, a los conceptos de inclusión y cohesión social, como, en el ámbito político, los de amistad cívica y confianza generalizada. (Baggio, 2009; Putnam, 2000, 2007; Green, Janmaat, 2011; Mardones, 2010).

Como se apreciará en el examen de los currículos escolares, éstos refieren tres valores que tienen directa relación con el principio de fraternidad: inclusión, solidaridad y cohesión social.

El valor de la inclusión es definido en los currículos como en el discurso de la educación en derechos humanos, en términos de rechazo a la discriminación y la exclusión basada en diferencias étnicas, de género, socio-económicas y religiosas. Puede visualizarse este

principio como el primer grado de la aceptación del ‘otro’ y en relación directa con la celebración de la diversidad.

“...el valor de la inclusión demanda a la educación en Derechos Humanos que contribuya con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de nuestras poblaciones, en especial los más pobres, marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico (...). El valor de la inclusión se vincula directamente con el valor de la diversidad social y cultural que se refiere no sólo al respeto y escucha que se debe tener a la multiplicidad de voces que coexisten en la sociedad, sino que también a que estas voces sean incluidas en el proceso de toma de decisiones en la sociedad desde sus muy particulares identidades”. (Magendzo, 2009: 14)

El valor de la solidaridad implica un principio activo de responsabilidad por el otro y si se imagina una gradiente de incremento en tal responsabilidad, correspondería al nivel que sigue de la inclusión. De hecho, para Nieves Tapia (en este volumen), solidaridad y fraternidad son sinónimos, y argumenta que en el campo educativo “el concepto de solidaridad resulta más fácilmente comunicable que el de fraternidad, por lo que optamos por seguir empleando el concepto de “servicio solidario”, englobando en él los principios de la pro-socialidad y la fraternidad”. Como se verá más adelante, efectivamente los currículos de la región no se refieren al valor fraternidad, pero sí a los de inclusión y solidaridad, a los que aluden tanto en términos de relaciones dentro del grupo de similares, como entre distintos; tanto simétricamente (en relaciones de horizontalidad), como asimétricamente, en relaciones con los desaventajados.

Para Baggio, sin embargo, es importante distinguir entre fraternidad y solidaridad. Mientras el primer término sería indiferente a la asimetría de poder en la relación, la solidaridad no lo sería, en la medida que hay muchas relaciones de solidaridad caracterizadas por ir del fuerte al débil. La solidaridad daría entonces una aplicación parcial a los contenidos de la fraternidad, que son más exigentes, porque bi-direccionales. Así:

“...la solidaridad, tal como se ha realizado históricamente, permite que se haga el bien a otros aun manteniendo una posición de fuerza, una relación “vertical” que va desde el fuerte al débil. La fraternidad en cambio presupone la relación horizontal, la coparticipación de los bienes y de los poderes, tanto que cada vez más se está elaborando (...) la idea de una “solidaridad horizontal”, que se refiere a la ayuda recíproca entre sujetos diferentes sea que pertenezcan al ámbito social o a un nivel institucional semejante”. (Baggio, 2009: 39).

En el marco de una investigación empírica reciente sobre la solidaridad en Chile (Madero y Castillo 2010), se plantea que ésta respondería “ a una demanda de asociatividad y actitudes comunitarias en un contexto social estratificado, que se asumen como relaciones de beneficio, tanto por la persona que posee estas expectativas como por la que las recibe” (Arnold & Thumala, 2006). Y en una encuesta al respecto, ésta integra preguntas respecto a la realización de conductas de ayuda solidaria en tres dimensiones: donación de dinero, donaciones materiales y donación de tiempo. (Gonzalez, Cortés, Lay, Valencia y Castillo, 2010).

Si desde la perspectiva de valores que inspiran y regulan la acción individual, el análisis se amplía al de reglas, instituciones y sociedades completas, el concepto más importante y más cercano a las orientaciones morales del principio de fraternidad, tanto en ciencias sociales como en política contemporánea, es el de cohesión social. De alcance más vasto que los valores de inclusión y solidaridad, el concepto de cohesión social supone éstos en el núcleo de motivaciones y actitudes de los actores, pero también incluye unas reglas e instituciones características, en los planos cultural, económico y político, como esquematiza el Cuadro 1.

**Cuadro 1. Dimensiones de la Cohesión Social.**

<b>Cinco dimensiones de la cohesión social</b>		
<i>Cultural</i> : existencia o no de valores compartidos, de identidad común y de sentimientos de compromiso	Pertenencia	Aislamiento
<i>Económica</i> : presencia o no de iguales oportunidades de acceso	Inclusión	Exclusión
<i>Política</i> : institución o no de procedimientos para formar la voluntad colectiva	Participación	Apatía
<i>De Reconocimiento</i> : existencia o no de mecanismos simbólicos que revaliden la propia identidad	Reconocimiento	Rechazo o invisibilidad
<i>De Legitimidad</i> : producción de motivaciones y razones para la obediencia	Legitimidad	Ilegitimidad

Al concepto de cohesión social le serían intrínsecas unas circunstancias ‘atingentes a su cualidad moral’, que en su núcleo comprende valores compartidos, sentido de pertenencia y sentimientos de compromiso con el otro; y que a partir del mismo, se abre a cuestiones normativas en los planos económico (oportunidades de acceso), político (participación en la formación de la voluntad colectiva), y del reconocimiento y la legitimidad (validación de la propia identidad, razones para la obediencia institucional). (Peña, 2008:44).

Con dirección y alcance equivalentes a lo señalado, Green y Janmaat distinguen actitudes y conductas constitutivas de la cohesión social (sentimiento de pertenencia e identidad común, tolerancia y respeto por otros individuos y culturas, confianza interpersonal e institucional, cooperación cívica), por un lado, de un conjunto de instituciones que se juzga son pre-requisitos de la cohesión social, por otro: sistemas de *Welfare* para compartir el riesgo y proveer protección; mecanismos redistributivos (como impuestos) para fortalecer la igualdad o la igualdad de oportunidades; y mecanismos de resolución de conflictos. (Green y Janmaat, 2011).

Lo que lleva a estos autores a proponer la siguiente definición de cohesión social:

“Cohesión social se refiere a la propiedad por la cual sociedades completas, y los individuos en ellas, están vinculados a través de la acción de actitudes, conductas, reglas e instituciones específicas, que descansan sobre el consenso más que en la pura coerción”. (Green y Janmaat 2011:18).<sup>5</sup>

Lo mismos autores observan que los discursos de las diferentes tradiciones de pensamiento político en Occidente –liberal, republicano y social-demócrata- enfatizarán distintos aspectos de las actitudes e instituciones referidas. El discurso liberal enfatizará una activa sociedad civil, particularmente al nivel local, reduciendo el rol del estado en la provisión de protección y promoción de la igualdad. Una sociedad civil vibrante será la que espontáneamente genere la confianza. El discurso republicano enfatiza el estado más

---

<sup>5</sup> Las actitudes y reglas del caso, incluyen “confianza, un sentido de pertenencia y la disposición a participar y ayudar”. (Chan *et.al.* 2006, citados en Green y Janmaat, 2011:18).

que la sociedad civil, y es éste el que promueve la cohesión social a través de sus instituciones de bienestar y redistribución. También es el estado el que juega un rol central en la promoción – a través de la educación- de una identidad común, fundada en una comunidad de valores, que enfatizan la pertenencia a, y activa participación en, una comunidad política al nivel nacional más que local. El discurso social-demócrata en este plano se asemeja esencialmente al republicano, diferenciándose por su mayor énfasis igualitario. (Green y Janmaat, 2011:20).

En el centro de los análisis contemporáneos de la cohesión social está el concepto de capital social, o de los vínculos y redes sociales de los individuos, que generan a la vez que se basan, en la confianza, y que equivalen a ‘recursos’ en la vida en sociedad. Los vínculos que fundan la cohesión pueden ser intra-grupo, entre grupos, y con la sociedad mayor. Esta distinción es de interés crucial y ha sido conceptualizada por Robert Putnam (2000, 2007) en términos de dos tipos de capital social: aquel basado en relaciones de confianza intra-grupo o comunidad (*capital vinculante*)–, y el que se funda en, o resulta de, relaciones de confianza entre grupos, inter-comunidades –(*capital puente*), y lo operacionaliza en cinco dimensiones que dan una idea del alcance del concepto: vida organizacional comunitaria, involucramiento en asuntos públicos (votación en elecciones presidenciales), voluntariado comunitario, sociabilidad informal y confianza social<sup>6</sup>. Si se asume la cohesión social en un sentido societal, no solo grupal, el que importa básicamente es el *capital puente*, ya que altos niveles de asociatividad (*capital vinculante*) pueden darse junto con altos niveles de desconfianza y fragmentación social (Fukuyama 1995). Esto mismo ha sido conceptualizado en términos de la diferencia entre *cohesión social* y *cohesión societal*: la primera está relacionada con la cohesión al nivel de una comunidad, mientras la última se refiere a redes, relaciones de confianza y patrones de reciprocidad que facilitan la acción colectiva y vinculan a los miembros de comunidades particulares con terceros. Países que son ricos en capital social a nivel de comunidades no son necesariamente cohesivos a nivel societal; también, algunos tipos de asociación pueden ser beneficiosos para la más amplia confianza y armonía societal, en

---

<sup>6</sup> Se ha traducido *bonding capital* como *capital vinculante*; *bridging capital*, como *capital puente*. Cabe observar que esta misma distinción de Putnam es trabajada en la literatura en términos de la diferencia entre *confianza generalizada* o confianza social respecto de personas o instituciones desconocidas, y la *confianza particularizada* o *interpersonal*. (Granovetter, 1978).

cambio otros hacen pensar en el ‘lado oscuro’ de la cohesión (Green *et al.* 2003; Green y Janmaat, 2011).<sup>7</sup>

Si desde una clave sociológica nos movemos hacia la ciencia política, el principio de fraternidad debe ser relacionado con el concepto de ‘amistad cívica’, desde Aristóteles a Hannah Arendt, considerada como fundamento de la política democrática. La amistad cívica o política no requiere de la amistad personal, destaca Arendt, ni de un consenso entre ciudadanos, más allá de aquel sobre procedimientos y derechos, es decir, de una constitución altamente legitimada. La fraternidad política se funda en una actitud de empatía entre ciudadanos o ‘confianza generalizada’, y su existencia no excluye el conflicto –intrínseco al campo y las relaciones políticas–, pero fundamenta una forma característica de resolverlo, en que hay concordia (aún entre adversarios), encarnada “...en una organización política que promueve el reconocimiento institucional de derechos políticos, civiles y sociales individuales, y que contiene un acuerdo básico también consagrado en la constitución sobre procedimientos legitimados de participación, representación y toma de decisiones”. (Mardones, 2010:57).

### *Educación y cohesión social*

Si en el núcleo del concepto de cohesión social están unos valores compartidos, la educación tiene en ella un rol fundamental, argumentará Emile Durkheim, teórico fundante de la respuesta a cómo una sociedad diferenciada en lo económico logra su integración socio-cultural y operar en forma cohesiva.

En efecto, Emile Durkheim proveyó la primera teorización sistemática del rol histórico y función social de la educación en la sociedad moderna, la que concibe en términos de integración social. De acuerdo a este clásico (revisitado por teóricos posteriores de tan diferente persuasión, como Parsons y Luhmann, Bourdieu y Giddens), “la sociedad solo puede existir si entre sus miembros hay un suficiente grado de homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad fijando en el niño, desde el comienzo, las similitudes esenciales que la vida colectiva demanda” (Durkheim 1993: 51).

---

<sup>7</sup> Esta misma observación ha hecho Baggio respecto a la fraternidad “como vínculo sectario en el ámbito de organizaciones secretas”. (Baggio, 2010: 36).

Desde esta perspectiva las claves educacionales de la cohesión se juegan en los significados compartidos que la enseñanza es capaz de inculcar, y la comunidad simbólica que por este medio contribuye a construir. Para Durkheim, la escuela debía establecer esta comunidad simbólica en referencia a la nación o a la patria; apelando a principios universales, por encima y al abrigo de las divisiones de la vida social, trascendiendo la contienda de intereses y los particularismos de las costumbres (Dubet 2006). Aquí, la educación impacta socialmente a través de la transformación del sujeto y sus competencias y disposiciones. Los efectos de socialización o de construcción de capacidades, disposiciones y sentidos en los sujetos, tarea esencial de la educación, afectan directamente los niveles de confianza y cooperación cívica sobre los que se cimenta la cohesión social de una sociedad.

Un sistema escolar nacional es una institución crucial para la cohesión en sociedades complejas y desiguales, en tanto permite la construcción de las bases culturales del *capital social puente*, sustento de la cohesión societal. También, por cierto, es fundamental en la construcción de las competencias fundantes del *capital social vinculante*, pero este se establece asimismo sobre otro pilar, el de la socialización familiar y las formas de asociatividad informales intra-grupo. En la construcción de las capacidades de relación con *los distintos*, la educación formal es el ámbito institucional decisivo. Y son las capacidades de confianza entre grupos, entre comunidades, a nivel societal, o *confianza generalizada*,<sup>8</sup> las que permiten procesar conflictos por medios políticos, bajar los llamados costos de transacción en la economía y producir las capacidades de cooperación características de un orden social cohesivo.

La educación impacta sobre la cohesión social a través de dos vías fundamentales: indirectamente, a través de la distribución de competencias (y por tanto de saber, ingresos, oportunidades y status) en un sistema de posiciones, inseparable de una cierta división social del trabajo; y directamente, a través de la socialización de la nueva generación en valores, visiones de la sociedad e identidades que favorecen o no la cohesión social (Green et al. 2006). Este proceso de socialización puede ser considerado además en términos de dos grandes dimensiones: una discursiva y otra relacional.

---

<sup>8</sup> Concepto central a la perspectiva de la ciencia política sobre cohesión, asociada a los conceptos de amistad política, concordia y fraternidad (Mardones, 2010). Estos serán retomados en la sección final del trabajo, al analizar las relaciones entre educación y sistema político democrático.

Los efectos de la educación sobre la cohesión social son multi-nivel. Ellos están anidados en estructuras, contextos y relaciones sociales que obligan a un análisis que vaya más allá de la noción lineal respecto de qué procesos formativos afectan positivamente el capital de conocimientos, valores y actitudes de las personas –los que a su vez producen, o no, disposiciones al involucramiento social y cívico, afectando positivamente a la cohesión societal. Esta dependerá, como se vio, tanto de lo que porta cada individuo como *habitus* generador de actitudes y conductas, como de la comparación de éste con los niveles educativos de su grupo, de las configuraciones institucionales que estructuran un orden y, muy decisivamente, de los sistemas de representaciones y creencias que fundan o no la adhesión al mismo. (Bourdieu, 1979; OECD , 2007). ¿Cuáles son las relaciones entre educación y cohesión social? El análisis de Putnam sobre el capital social en los Estados Unidos muestra que los últimos dos años de *college* hacen el doble de diferencia sobre la confianza y la pertenencia a grupos o asociaciones que los primeros dos años de *high school*, con independencia de género, raza y generación, estableciendo entonces una relación positiva entre educación y capital social. Así, respecto de las personas altamente educadas, Putnam sostiene que “es mucho más probable que sean participativos y tengan confianza, en parte porque tienen una mejor situación económica, pero principalmente por las habilidades, recursos e inclinaciones que les fueron impartidos en el hogar y en la escuela” (cit. en Green et al. 2006: 28). Para el mismo Putnam, como para Coleman, la relación opera asimismo en la dirección inversa, y también positivamente: a mayor capital social o redes comunitarias sosteniendo a estudiantes como a sus escuelas y colegios, mejores resultados educativos (Putnam 2000; Hoffer, Greeley, Coleman 1985)<sup>9</sup>.

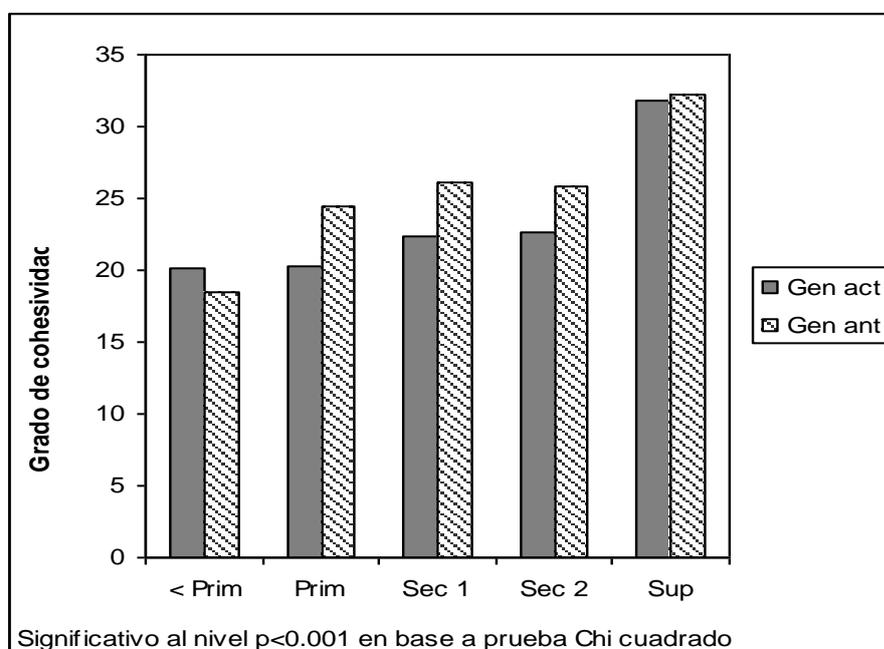
El análisis de los datos de la encuesta Latinoamericana ECosociAL-2007, sobre cohesión social (de los centros CIEPLAN de Chile y el Instituto Fernando Henrique Cardoso de Sao Paulo), para Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México y Perú revela el

---

<sup>9</sup> Sobre la circularidad de los argumentos respecto a capital social y cohesión social, Baron et al (2000) se interrogan como sigue: “¿Es el capital social una característica de una sociedad floreciente o el medio de lograrla? ¿Es un instrumento, un resultado o un *desideratum*? El capital social es criticado por su circularidad, siendo utilizado tanto como variable explicativa, por ejemplo, en relación a la cohesión social, y como descriptor del mismo fenómeno. (...) Pero se puede argumentar, desde una perspectiva diferente, que el abordaje de capital social es relacional, y nos requiere mirar los fenómenos sociales desde diferentes ángulos simultáneamente de maneras que al menos intenten capturar la naturaleza cambiante de las relaciones. (...) Tales relaciones no pueden ser captadas por ninguna línea de análisis particular, tal como la física nos dice que no se puede medir la velocidad y la posición al mismo tiempo” (Baron et al. 2000: 29).

mismo patrón observado por Putnam: a mayor educación, aumenta la proporción de personas cohesivas. En el marco de este proyecto, Luis Crouch y colegas construyeron un índice que combinó los siguientes indicadores: (1) la confianza que el individuo dice tener en los otros; (2) el sentirse parte de una mayoría; (3) el trabajar por iniciativas comunitarias; y (4) el orgullo patrio (Crouch et al. 2009)<sup>10</sup>. El estudio encontró, como muestra el gráfico siguiente, que la proporción de población urbana cohesiva en los países ECosociAL-2007 variaba entre 18 y 20% en las dos generaciones de personas con una educación inferior a la primaria completa, elevándose a alrededor de 32% entre las personas con educación superior.

**GRÁFICO 1: NIVELES EDUCACIONALES Y COHESIVIDAD EN 7 PAÍSES DE AMÉRICA LATINA-2007**



Fuente: Crouch et al. (2007) a partir de los datos ECosociAL-2007, en Tironi (editor) 2008.

Gen act.: Generación actual

Gen ant.: Generación anterior

No hay un modelo único de cohesión social ni ésta se puede concebir como medible en una escala unidimensional. Es lo que encontró la investigación comparada de Green y Janmaat (2011); que los factores clave identificados por la teoría del capital social como decisivos para la cohesión, asociatividad, tolerancia, confianza en otros y en instituciones,

<sup>10</sup> El puntaje mínimo es 0 si un individuo dice no poseer ninguna de las características referidas y el máximo es 4 si un individuo las posee en gran o bastante medida (dependiendo de la escala usada por cada una de las cuatro variables originales). El porcentaje de los individuos con un valor 3 o 4 se usa como el índice de cohesividad.

civismo y participación política, no covariaban entre países. Cada ‘régimen de cohesión’ –liberal, republicano, social-demócrata- articula en forma diferente las dos dimensiones básicas en juego: el capital social (intensidad de la vida social) y la confianza (conjunto de creencias y actitudes hacia los otros). (Dubet, Duru-Bellat, Véréttout, 2010).

En las siguientes secciones del trabajo se examinará evidencia empírica sobre sistemas escolares de Latinoamérica respecto de las dimensiones clave de la formación para ‘la vida juntos’. Tal formación puede considerarse como resultados del entrelazamiento de una dimensión eminentemente relacional, definida por unas prácticas de interacción con otros, con una dimensión discursiva, que explícitamente busca comunicar unos valores y conocimientos, e inculcar unas actitudes y disposiciones.

## **2. Segregación y relaciones sociales de la experiencia escolar.**

Si la escuela es la experiencia primera de encuentro con los otros que son diferentes, es clave examinar cuán diferentes son esos otros; o, de otro modo, importa saber si los contextos relacionales en que tiene lugar el aprendizaje de la ‘vida con los otros’, son de una diversidad asimilable a la de la sociedad en su conjunto, o, al contrario, son socialmente homogéneos y asimilables a los contextos familiares o locales de origen de los alumnos.

La pregunta por la diversidad u homogeneidad social de la institución escolar es de fundamental importancia desde la perspectiva tanto de la cohesión social como de la política democrática. En términos de lo primero, lo clave en juego es la confianza más allá del ‘intra-grupo’; en términos del segundo, es la amistad cívica. Ambas realidades descansan muy decisivamente sobre el conocimiento que surge de la interacción y relaciones de reciprocidad. En sociedades complejas y por tanto de alta diferenciación, y además, como es el caso en Latinoamérica, altamente desiguales, la escuela de carácter público es en principio el único espacio de encuentro entre los diferentes; espacio donde debiera darse a lo largo de los años de la experiencia escolar, el encuentro en la convivencia con los otros diferentes, base de la construcción de la confianza y la comunidad de valores a nivel societal.

Puede considerarse lo señalado como la condición más de base para el examen de la

confianza generalizada, la cohesión y la amistad cívica, y en la versión máxima de estos conceptos acerca del vínculo social, la fraternidad. Interesa entonces examinar cuál es la situación al respecto de nuestros sistemas escolares, que gracias a recientes estudios internacionales, es posible compararlos respecto de esta dimensión.<sup>11</sup>

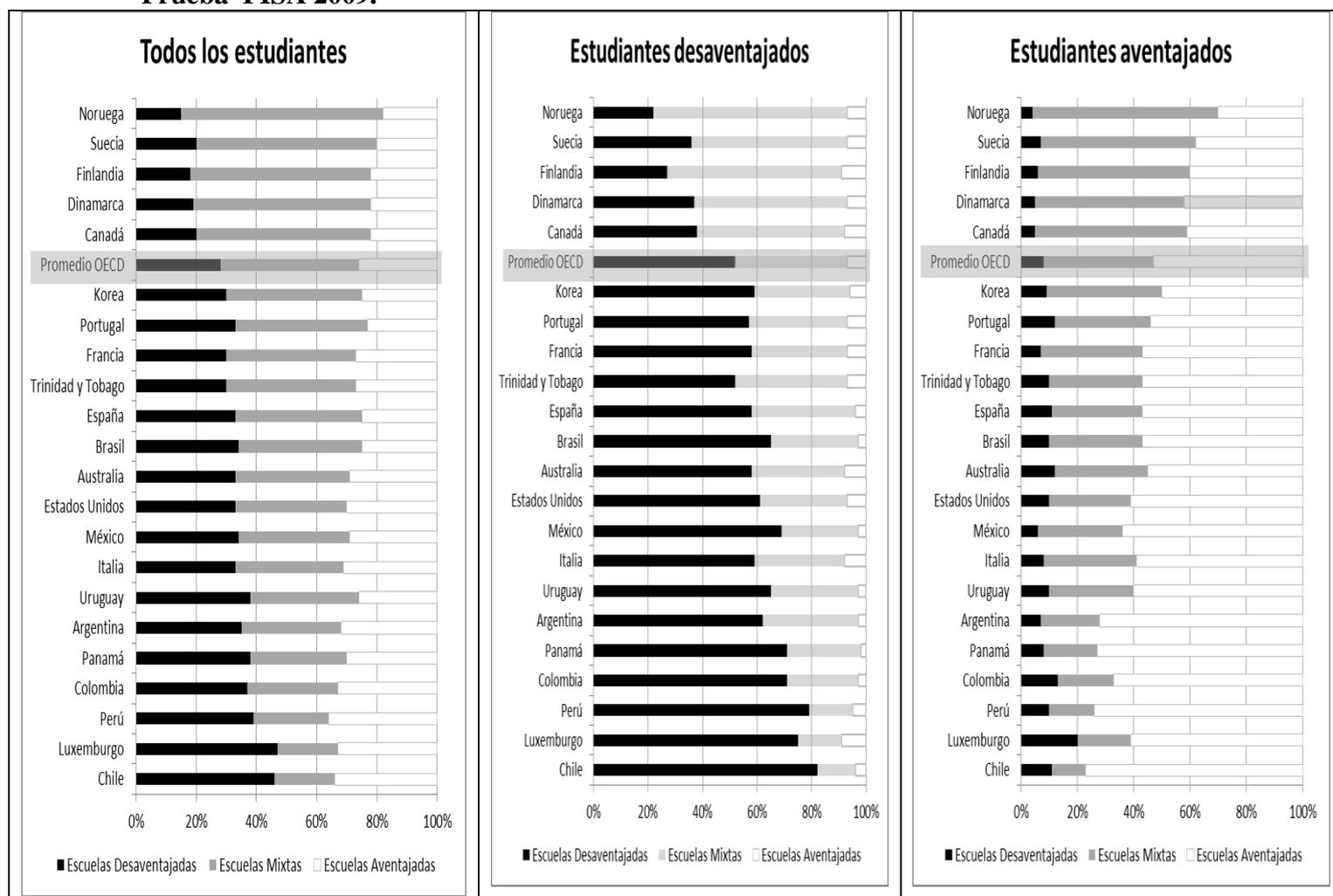
El Cuadro 2, basado en evidencia de la prueba PISA de la OCDE, a alumnos de 15 años en el año 2009, y en la que, junto a otros 58 países, participaron 8 países de la región (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú, Panamá y Uruguay), ofrece un ordenamiento comparativo de una selección de países, de acuerdo a si sus instituciones escolares segregan o no a los alumnos en instituciones diferentes de acuerdo a su estatus socio-económico. PISA examinó la proporción de alumnos de estatus socio-económico aventajado y desaventajado, en establecimientos que ordenó en tres categorías - aventajados, mixtos y desaventajados - según, también, su estatus socio-económico. El Cuadro permite observar, para cada país seleccionado, en qué tipo de contexto tienen los estudiantes su experiencia escolar: con sus pares en términos socio-económicos o en contextos heterogéneos, de mezcla social.

Se puede constatar que los países con sistemas escolares de menor segregación social del mundo son los nórdicos, en los que en torno al 60% de su matrícula asiste a escuelas mixtas –barra gris en el re-cuadro ‘todos los estudiantes’. Casi 70% de los estudiantes de estatus desaventajado, en el caso de Noruega, asisten a escuelas mixtas, o socialmente heterogéneas –misma barra gris en recuadro ‘estudiantes desaventajados’- ; y sólo un cuarto de su elite en términos socio-económicos, asiste a escuelas que también son aventajadas –barra blanca en re-cuadro ‘estudiantes aventajados’.

---

<sup>11</sup> Recurriremos a evidencia aportada por la Prueba PISA de la OCDE (2009), como por la prueba *International Civic and Citizenship Study* (ICCS), de la IEA, también de 2009.

**Cuadro 2: Porcentaje de estudiantes en establecimientos desaventajados, mixtos y aventajados, por estatus socio-económico de los estudiantes (aventajado/desaventajado): países OECD y Latinoamericanos. Prueba PISA 2009.**



Fuente: Elaboración a partir de OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>. Table II.5.6.

Los países están listados en orden descendiente por porcentaje de estudiantes en establecimientos mixtos. La tabla original incluye el total de 65 países que participaron en PISA 2009, y en ella las posiciones de los países Latinoamericanos son : Brasil (37), México (45), Uruguay (47), Argentina (51), Panamá (54), Colombia (56), Perú (59), Chile (64).

Si se compara a los países de nuestra región con el promedio de los países OCDE surge en general un cuadro de sustantiva mayor segregación social en la escuela latinoamericana. En el promedio de los países OECD, el 46% de la matrícula asiste a instituciones escolares ‘mixtas’ o heterogéneas en términos del origen socio-económicos de sus alumnos; esta misma proporción es de un 41% para Brasil, -el país de la región mejor ubicado en este ranking (posición 37 entre 65 países)-, y de sólo un 20% para Chile, el país peor ubicado (posición 64 entre 65 países).

Si el foco se pone en los ‘estudiantes desaventajados’ y cómo se distribuyen entre los tipos de establecimientos escolares distinguidos, la situación por países de la región que participaron en la prueba PISA de 2009, es la del Cuadro 3:

**Cuadro 3: Porcentaje de *estudiantes desaventajados* socio-económicamente que asisten a instituciones escolares *desaventajadas, mixtas y aventajadas* en 8 países de Latinoamérica (ordenados de menor a mayor segregación). (15 años, 2009)**

<b>Países Latinoamericanos en PISA 2009</b>	<b>Escuelas Desaventajadas (% estudiantes)</b>	<b>Escuelas Mixtas (% estudiantes)</b>	<b>Escuelas Aventajadas (% estudiantes)</b>
<b>Brasil</b>	65	32	3
<b>México</b>	69	28	3
<b>Uruguay</b>	65	32	3
<b>Argentina</b>	62	35	3
<b>Panamá</b>	71	27	2
<b>Colombia</b>	71	26	3
<b>Perú</b>	79	16	5
<b>Chile</b>	82	14	4

Fuente: Elaboración a partir de OECD, PISA 2009 Database, Table II. 5.1,

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

Países ordenados de menor a mayor segregación, según distribuyan sus estudiantes de nivel socio-económico desaventajado en escuelas desaventajadas, mixtas o aventajadas.

En Brasil, país en que la situación de segregación de la matrícula es la menos negativa de la región, dos tercios de su estudiantado desaventajado en términos socio-económicos, asiste a escuelas desaventajadas; mientras que un tercio tiene su experiencia escolar en escuelas de mezcla o heterogeneidad socio-económica, y un 3% asiste a escuelas aventajadas. Las mismas cifras para la peor situación entre los países comparados, que corresponde a Chile, son: 82% de estudiantes desaventajados asiste a instituciones desaventajadas, 14% a instituciones mixtas, y 4% a instituciones aventajadas.

La conclusión que arroja la evidencia examinada es que para la inmensa mayoría, la experiencia escolar en Latinoamérica tiene lugar en contextos sociales homogéneos *intra*-escuela, mientras al mismo tiempo se está en presencia de grandes diferencias sociales *entre* escuelas que atienden a los diferentes grupos. Los sistemas educativos de la región están organizados de maneras que, comparados con otros países y regiones, distan

consistentemente de proveer oportunidades de aprendizaje de la convivencia con ‘los otros’ distantes, de diferente nivel socio-económico. Lejos de proveer oportunidades para conocer y confiar en ‘los distintos’, y establecer así bases culturales para la confianza y la cohesión generalizada, proveen oportunidades para la cohesión intra-grupal, y el capital social vinculante, pero no para la cohesión societal, ni el capital social puente.

Esta realidad de base es la que tiene que tenerse en cuenta al examinar evidencia como la que sigue, sobre las relaciones sociales *dentro* de la institución escolar.

El Cuadro 4, presenta evidencia acerca de las relaciones sociales dentro de la escuela para los 6 países de Latinoamérica que participaron en el estudio *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) en 2009, y cuyos currículos se analizarán en la próxima sección. Por sobre el 80% de los estudiantes en cada uno de los seis países considera que los profesores los tratan en forma justa (columna 1); y en cinco de los seis países más del 75% de los estudiantes juzga como ‘buena’ su relación con la mayoría de los profesores, mientras que en Chile esta proporción baja al 63,6% (columna 2). Respecto a la clave afirmación para la perspectiva de la cohesión, ‘*en la escuela me siento como un extraño*’, (columna 3), para cinco países sólo entre el 11.5 y el 15.7% de los estudiantes declara estar de acuerdo con tal descripción, cifra que sube al 21.4% en el caso de los estudiantes de República Dominicana. El acuerdo de los estudiantes de los 6 países respecto a las afirmaciones ‘*trabajar juntos genera cambios positivos*’, y que se obtiene ‘*mas influencia en la escuela si los estudiantes actúan juntos*’ es de lo más altos (entre 85 y 97%).

**Cuadro 4.****Opinión de estudiantes de 8avo grado de seis países de Latinoamérica sobre clima e integración en la escuela. Estudio ICCS – 2009.**

	Porcentaje de estudiantes que contestan de acuerdo o muy de acuerdo a la afirmación					
	Los profesores le tratan de manera justa (%)	Buena relación con la mayoría de los profesores (%)	En la escuela me siento como un extraño (%)	Miedo a ser víctima de matonaje (%)	Trabajar juntos genera cambios positivos (%)	Mas influencia en la escuela si los estudiantes actúan juntos (%)
CHILE	82,2	63,6	11,5	30,2	97	94
COLOMBIA	92,3	75,8	11,7	28,3	94	91
R.DOMINICANA	94,6	86,5	21,4	32,3	92	87
GUATEMALA	89,4	86,0	13,6	26,7	96	88
MÉXICO	90,4	77,3	15,7	18,7	89	85
PARAGUAY	89,5	83,8	15,4	30,3	96	91
Promedio Latinoamericano en ICCS	89.7	78.8	14.8	27.7	94.0	89.3

Fuente: Elaboración propia en base a IEA *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009 Database.*

El tema de la violencia, o de la amenaza de violencia, rescatada por la afirmación ‘*miedo de ser víctima de matonaje*’ (columna 4), revela que una proporción significativa de los estudiantes, que varía entre 18.7% (México) y 32,3% (República Dominicana), experimenta esta condición. Cuando se pregunta por la violencia en términos de episodios concretos ocurridos en el último mes, lo señalado se especifica de la manera que ilustra el Cuadro 5. Los porcentajes en relación a la violencia física varían en torno al tercio de los estudiantes para todos los países, salvo Chile y México, que presentan cifras sobre el 40% (columna 1). Estas cifras suben al 60% como promedio para los seis países en el caso de la violencia verbal (‘alguien en tu colegio te insultó’); se mantienen en torno al tercio como promedio de los países (34%) respecto a la amenaza de violencia (‘alguien te amenazó con pegarte’); y baja levemente (promedio 29%), respecto a la experiencia del rechazo (‘alguien te rechazó y no te dejó estar en su grupo’).

**Cuadro 5. Porcentajes nacionales de estudiantes que reportaron experiencias personales de agresión física o verbal.**

Países	Porcentaje de estudiantes que reportaron haber experimentado alguna de las siguientes situaciones dos o más veces durante el último mes			
	Alguien de tu colegio te dio golpes, cachetadas, patadas, empujones, pellizcos	Alguien en tu colegio te insultó	Alguien te amenazó con pegarte	Alguien te rechazó y no te dejó estar en su grupo
Chile	41	65	35	29
Colombia	33	58	30	30
R.Dominicana	25	55	39	36
Guatemala	33	57	28	24
México	45	67	35	26
Paraguay	34	58	38	27
Promedio Latinoamericano en el ICCS	35	60	34	29

Fuente: Schulz, Ainley, et.al. (2011) *Informe Latinoamericano del ICCS 2009*, Tabla 5.8.

¿Cómo se compara lo descrito con países de la OECD o de otras regiones? No hay en el estudio ICCS cómo responder esta interrogante porque las preguntas por la violencia se hicieron sólo en los países Latinoamericanos y no en el módulo común, internacional, de la prueba. (Schulz et.al. 2011). Hay sin embargo evidencia comparable proveniente de la encuesta *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC) de la Organización Mundial de la Salud, que en su versión 2005/06, se aplicó a 40 países de Europa occidental y del Este, Norteamérica, e Israel, y que en su sección sobre *bullying*, interrogó por las mismas situaciones que las distinguidas en el Cuadro 5: se solicitó a alumnos de 11, 13 y 15 años de los países participantes que reportaran cuántas veces habían sido objeto de *bullying* directo (agresión física o verbal) o indirecto (manipulación de relaciones sociales para herir) en los últimos dos meses.<sup>12</sup> Los resultados para los alumnos hombres arrojaron que un promedio general de 23.4% había sido objeto o había ejercido *bullying*, o ambos; la misma cifra para las mujeres es de 15.8%. Las diferencias de prevalencia de estas conductas entre países son notables, variando entre 8.6% entre los estudiantes hombres de

<sup>12</sup> Hay aquí diferencias importantes con las preguntas equivalentes del estudio ICCS: la más importante, se pregunta a alumnos de 15 años, pero también de 11 y 13 años –edades en que por razones de desarrollo se verifica mayor *bullying* que a los 15 años; además, el lapso de tiempo por el que se pregunta es mayor (2 meses). Ambas elementos apuntan en la dirección de una base más amplia de ocurrencia de las conductas por las que se interroga en el estudio HBSC, que el del estudio ICCS en Latinoamérica.

Suecia y 45.2% para los de Lituania; y entre 4.8% y 35.8% para las estudiantes mujeres de los mismos dos países. Bajo 15%, tanto en Hombres como Mujeres, figuran países como Suecia, España, Finlandia; entre 15% y 25%, Estados Unidos, Francia, Canadá ; entre 25 y 35%, (hombres), Alemania, Suiza, Rusia; por sobre el 35%, Turquía, Rumania, Lituania, Groenlandia. (Craig, Harel-Fisch, Dostaier, et.al. 2009). Con los *caveats* del caso sobre la comparabilidad de la evidencia que estamos relacionando, si solo se considera la violencia física (columna 1 en Cuadro 5), en promedio la región Latinoamericana cae en la categoría de mayor prevalencia de *bullying*, junto a los sistemas escolares de Turquía, Groenlandia y países de Europa del Este. Una investigación que ha comparado datos de Colombia y El Salvador, con Canadá, revela un patrón como el referido: el triple de eventos de violencia física a los 8 y 10 años, en los dos casos Latinoamericanos, respecto de Canadá.<sup>13</sup>

El estudio ICCS constató asimismo que la mayoría de los estudiantes afirmó sentirse preocupados cuando sus compañeros de clases experimentan situaciones difíciles ('castigan injustamente a un compañero', 'a un compañero de clase le pegan', 'un compañero saca malas calificaciones', 'un compañero no tiene con quien jugar', en que respectivamente, el 80, 72, 64, y 65% de los estudiantes (promedio 6 países) se manifiesta preocupado)<sup>14</sup>.

Hay además, lo revela el ICCS 2009 como la encuesta de la OMS referida, un claro patrón de género en la dimensión relacional: las mujeres tienden a ser más empáticas que los hombres, tienen actitudes menos favorables hacia el uso de la violencia, y registraron mayor tendencia positiva o neutral respecto a aceptar personas de grupos minoritarios en sus vecindarios. (Schulz, Ainley, et.al. 2011). El punto de Attali sobre la diferencia que *sororité* desde el principio mismo de la pregunta por fraternidad habría establecido, aparece en esta evidencia, plenamente validado.

---

<sup>13</sup> A los 8 años, para los dos países latinoamericanos, la presencia de eventos de violencia física afecta a poco más del 30% de los mismos, mientras que en Canadá a poco más del 10%; las mismas cifras a los 10 años son de aproximadamente 27% para Colombia y El Salvador, y aproximadamente 8% para Canadá. (Chaux, 2010).

<sup>14</sup> Las alternativas de respuesta adicionales eran: 'no me interesa', 'pienso que esto es divertido'. Schulz, Ainley, et.al. (2011), páginas 58 y ss.

Las características de las relaciones sociales y el tipo de convivencia que caracterizan a la dimensión de socialización de la educación en los países latinoamericanos estudiados por el estudio ICCS, ofrecen un cuadro en que tentativamente se pueden destacar tres rasgos fundamentales. En primer término, que la representación que tienen los estudiantes de la calidad de sus relaciones sociales, entre ellos y con sus profesores, (presente en la evidencia del Cuadro 3), es que tales relaciones son buenas, y en las que se valora altamente la unidad del grupo y la acción colectiva; donde los que se sienten aislados o solos, son un grupo reducido (entre 11 y 15% para la mayoría de los casos nacionales). Lo señalado no puede sino describirse como un cuadro de cohesividad social. En segundo término, lo señalado es acompañado, de una experiencia de eventos de violencia física directa que son 'parte de la vida' para un tercio en promedio de los estudiantes, y de violencia verbal para dos tercios de los mismos, patrón que comparado con países de otras regiones del mundo, llama la atención por encontrarse entre los de más alta prevalencia de eventos de este tipo. Tercer rasgo mayor: la diferencia sistemática que hace la variable género: hay diferencias significativas en favor de las mujeres respecto a empatía (preocupación por los otros), rechazo del uso de la violencia, y actitudes de mayor aceptación a las personas de grupos minoritarios.

### **3. Currículos de la educación ciudadana en seis países de Latinoamérica: los valores que enfatizan y su relación con fraternidad.**

La educación, se ha dicho más arriba, en su función formadora explícita, consiste en el entrelazamiento de sus dimensiones interactivas o relacionales, con unas discursivas, de comunicación de unos contenidos de conocimiento, valores y actitudes. Tal conjunto se articula primeramente en las definiciones del currículo, mensaje estructurante del conjunto de la acción comunicativa y formadora de la educación.

El currículo escolar es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura.<sup>15</sup> Desde la pregunta por el principio de fraternidad y su presencia, explícita o derivada, en la educación escolar de Latinoamérica, es necesario examinar los valores y criterios sobre la 'vida juntos' que la experiencia escolar procura comunicar a la

---

<sup>15</sup> Las bases teóricas de esta definición provienen de la sociología de Basil Bernstein (Bernstein, 1977)

nueva generación. El objeto clave a examinar aquí es el currículo de educación ciudadana: es decir el subconjunto de objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio oficiales de la educación básica y media de los diferentes países, referidos a la preparación para la vida con otros, en sus dimensiones civil y cívica, o ‘los otros cercanos’ y las relaciones de convivencia, como ‘los otros lejanos’ y la institucionalidad como las prácticas de la participación política.<sup>16</sup> Tal subconjunto del currículo tiene la riqueza de referirse a una definición explícita y pública de las opciones que una sociedad, a través de sus sistemas político y educativo, hace para educar a la nueva generación para la vida en común y sus requerimientos morales y cognitivos. Simultáneamente, en términos genéricos el currículo constituye el marco regulador clave de la experiencia educativa que organizan los sistemas escolares públicos, al definir los objetivos y contenidos que enmarcan el quehacer de los profesores, los contenidos de los libros de texto y la evaluación, y en los sistemas más coherentes, también la formación inicial de los profesores y las actividades de educación continua de los mismos.

Lo que sigue se funda en un análisis empírico de los currículos de educación ciudadana, en los niveles básico y medio, de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, en que se seleccionaron exhaustivamente todos los objetivos y contenidos de los mismos, referidos a valores relevantes para la vida cívica y ciudadana.<sup>17</sup>

La interrogante acerca de las huellas del principio de fraternidad en los currículos, es sobre la formación para la valoración de lo común y ‘el otro’, en la base moral que se busca comunicar. Tal base moral requiere identificar los valores que la articulan. Al respecto, hay una tradición de investigación de más de dos décadas de estudios evaluativos internacionales, inaugurados por Judith Torney-Purta, en el marco de mediciones de aprendizaje de la ciudadanía en contexto escolar de la *International Evaluation Association*. En 1999 la IEA realizó un estudio comparado de los currículos y los resultados de aprendizaje cívico y ciudadano en 24 países (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999),

---

<sup>16</sup> “La educación ciudadana se enfoca en el conocimiento y en la comprensión, como en las oportunidades para la participación y el involucramiento, tanto en la sociedad cívica como civil. Le concierne el rango amplio de formas en que los ciudadanos utilizan para interactuar con, y darle forma, a sus comunidades (incluyendo a sus escuelas) y sociedades”. (Schulz et al. 2011, p. 22)

<sup>17</sup> El análisis tiene como base el estudio de los currículos de educación ciudadana de los seis países, realizado para el proyecto *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*, (SREDECC), BID/CERLALC. (Cox, 2010b).

recogiendo los temas más relevantes de los currículos, en términos de categorías analíticas de la ciencia política y teoría democrática.<sup>18</sup> Una década más tarde, la misma IEA realizó el estudio *International Civic and Citizenship Study* (ICCS), en que se actualizó la matriz de categorías de análisis de los currículos (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, D., 2008). Junto a esto, un grupo de expertos latinoamericanos participantes en el estudio ICCS, elaboró un módulo especial de las pruebas para su aplicación en la región. (Schulz, Ainley, Friedman, Lietz, 2011). Finalmente, Cox (2010) llevó a cabo un análisis de los documentos curriculares de los seis países de la región participantes en el estudio ICCS, agregando nuevas categorías de análisis a los instrumentos generados por prácticamente veinte años de trabajos de la IEA al respecto, dando lugar a una matriz de 50 categorías para comparar currículos escolares de educación cívica y ciudadana. La matriz distingue seis ámbitos temáticos (ver Anexo 1), el primero de los cuales incluye los principios o valores cívicos más generales: un conjunto de doce valores, a los que por su relevancia directa para el análisis de la cohesión, se agregó la categoría ‘inclusión’, presente en otro dominio de la matriz (el de ‘identidad, pluralidad, diversidad’).<sup>19</sup> Así, el ámbito *Principios-valores cívicos*, del instrumento de análisis incluye trece principios u orientaciones de valor definitorios de lo que se puede considerar como la base moral para la vida en democracia que busca comunicar la experiencia escolar de la región.

El Cuadro N° 6 ordena para el conjunto de valores considerados en el instrumento de análisis referido – *Derechos Humanos, Inclusión, Diversidad, Democracia, Tolerancia, Justicia Social, Igualdad, Equidad, Libertad, Bien Común, Solidaridad, Pluralismo, Cohesión Social* – la proporción en que cada uno de éstos figura en los currículos tanto de educación primaria como secundaria, de los seis países considerados. El porcentaje del caso, para cada valor en cada país, es calculado respecto al total de citas de cada país, y cada una de éstas corresponde a un objetivo o un contenido del currículo en que el valor del caso es hecho explícito .<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> En el estudio CIVED de la IEA en 1999, de Latinoamérica participaron sólo Chile y México; en el estudio ICCS, de la misma IEA, en 2009, participaron Chile, Colombia, México, Guatemala, República Dominicana y Paraguay.

<sup>19</sup> Ver categoría 35 en Matriz que se presenta en el Anexo 1.

<sup>20</sup> En el Anexo 2, se dan ejemplos de citas de los currículos para cada uno de los valores examinados.

## Cuadro N° 6

### Total de citas referidas a valores en currículos vigentes en 2009 de educación primaria y secundaria de seis países de Latinoamérica.

VALORES EN CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: PRESENCIA PORCENTUAL DE CADA VALOR EN TOTAL DEL CURRÍCULO DE CADA PAÍS. (porcentajes en relación a total de citas por país)							
<i>Valores ciudadanos en currículos de educación primaria y secundaria (2009).</i>	Colombia	Chile	Guatemala	México	Paraguay	Rep. Dominicana	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Derechos Humanos	7.4	10.0	17.0	11.1	20.7	15.6	13.7
Inclusión	23.5	4.4	14.8	13.9	10.3	13.3	13.2
Diversidad	5.9	16.7	11.9	8.3	22.4	11.1	12.6
Democracia	8.8	8.9	5.9	18.1	8.6	15.6	10.0
Tolerancia	10.3	12.2	9.6	2.8	6.9	6.7	8.5
Justicia Social	8.8	11.1	11.1	9.7	3.4	0.0	8.5
Igualdad	1.5	12.2	8.1	13.9	8.6	2.2	8.3
Equidad	1.5	8.9	9.6	4.2	1.7	11.1	6.6
Libertad	2.9	5.6	2.2	13.9	5.2	2.2	5.1
Bien Común	5.9	4.4	5.2	1.4	3.4	8.9	4.7
Solidaridad	10.3	3.3	3.7	1.4	0.0	8.9	4.3
Pluralismo	13.2	2.2	0.7	0.0	5.2	4.4	3.6
Cohesión Social	0.0	0.0	0.0	1.4	3.4	0.0	0.6
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
<b>Total citas</b>	<b>68</b>	<b>90</b>	<b>135</b>	<b>72</b>	<b>58</b>	<b>45</b>	<b>468</b>

Fuente: Cox (2010b), Bascopé (2012).

Los valores en el Cuadro 6 están ordenados de mayor a menor presencia, según número de citas, en el conjunto de los currículos examinados de la región. Como puede observarse, *Derechos Humanos*, *Inclusión*, *Diversidad*, *Democracia*, son los cuatro valores más enfatizados por todos los países. Las diferencias entre los mismos respecto al valor más citado son interesantes en sí y su interpretación haría necesario relacionar estas preferencias con la historia y cultura política, como educativa, de cada una de las sociedades del caso, así como con los actores, condiciones y procesos de elaboración del currículo escolar. Como se puede constatar, *Inclusión* es el valor más citado en el currículo de Colombia; *Diversidad* lo es en el de Chile y de Paraguay; *Derechos Humanos* en el de Guatemala; y *Democracia* en los casos de México y República Dominicana.

Si la pregunta es por los cuatro valores menos enfatizados en el conjunto de los currículos, estos son *Bien Común*, *Solidaridad*, *Pluralismo* y *Cohesión Social*. Desde la

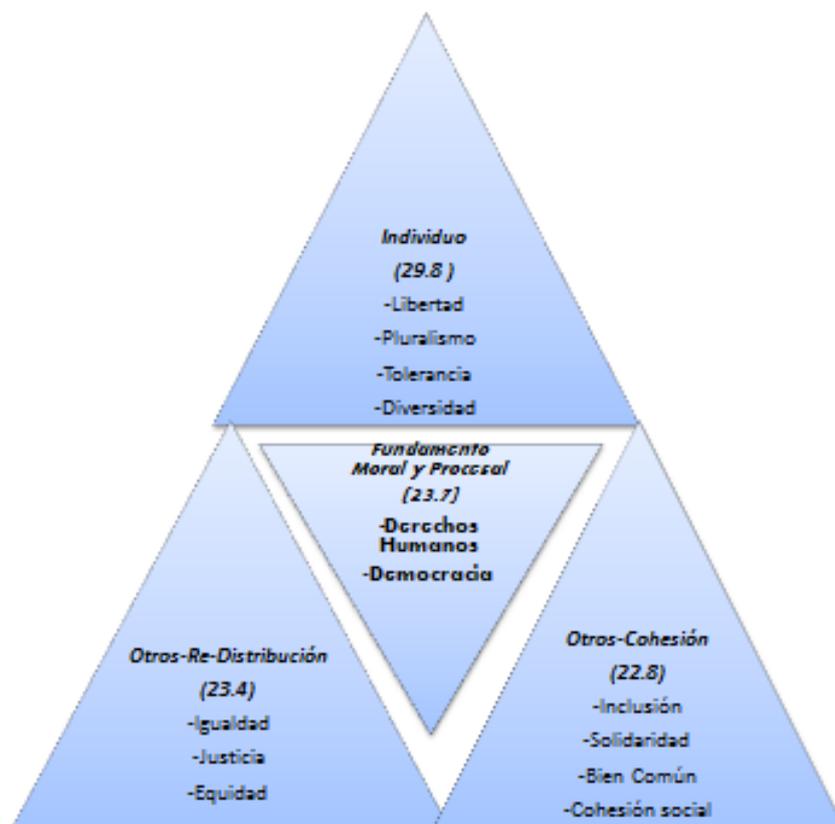
pregunta por la fraternidad y lo que hemos argumentado como sus correlatos contemporáneos en el campo educativo, *-Inclusión, Solidaridad y Cohesión social-*, dos de estos valores no son priorizados y ocupan la sección inferior del Cuadro. Sin embargo, el valor *Inclusión*, está entre los cuatro valores más citados en los currículos, con la excepción de Chile. Se planteó antes que el valor de la *Solidaridad* representaba un escalón más alto que el de *Inclusión* en una gradiente de responsabilidad por el otro. Desde este punto de vista, su baja presencia en los currículos debiera interrogar a los educadores. Algo similar se puede argumentar respecto a los valores *Bien Común* y *Cohesión Social*. Así, se constata que el conjunto de los criterios morales explícitamente referidos a la valoración del otro, como prójimo cercano y lejano, y en términos más pro-activos que su aceptación (a esto aludiría el valor *Inclusión*), no es priorizado por los currículos vigentes. Asimismo, debe destacarse respecto a esta situación ‘promedio regional’, la diferencia de los currículos de Colombia y República Dominicana, que sí priorizan el valor de la *Solidaridad*.

¿Qué patrón emerge si el conjunto de los valores es ordenado de acuerdo a unos ejes más de base y directamente asociables al esquema ‘libertad, igualdad, fraternidad’, aludido al inicio? ¿Cómo equilibran los currículos de la región, sus orientaciones de valor fundamentales en términos de los dilemas, individuo/sociedad y sus variantes ideológicas contemporáneas?

El modelo que sigue re-contextualiza el esquema trinitario de 1789, y permite conectar con la pregunta por la fraternidad en los currículos. En el triángulo superior está el *individuo* y los valores nucleados en torno a la *libertad*; los dos triángulos en la base del modelo articulan los valores que regulan la relación con los *otros*. En el triángulo *Otros-Re-distribución*, desde la perspectiva de la *igualdad* y las orientaciones que de ella derivan acerca de distribuciones en la sociedad de oportunidades y de asignaciones; en el triángulo *Otros-Cohesión*, desde la perspectiva de la *cohesión*, y orientaciones que dicen relación con la responsabilidad por los otros que son marginados (inclusión), o desaventajados (solidaridad), así como con la construcción de lo común (bien común, cohesión social). Finalmente, en el triángulo central, *Fundamento moral y procesal*, se ubica *Derechos Humanos* y *Democracia*. Ambos mega-conceptos puede estimarse que contienen aspectos de las tres orientaciones del lema de 1789, y están en otro plano que los demás valores singulares. La doctrina de los Derechos Humanos se la puede

considerar el fundamento moral último de los currículos contemporáneos (en la región pero también más allá), (Ramírez, Meyer, Suarez, 2008; Magendzo, 2009; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2008, 2010);<sup>21</sup> y la *Democracia* como el único marco legítimo de procesamiento de las diferencias acerca del tipo de orden buscado.

**Diagrama 1:**  
**Ejes de valores y sus pesos relativos (porcentaje del total de citas) en currículos de los 6 países (2009).**



Como puede apreciarse a partir de la comparación de las cifras incluidas en cada uno de los componentes del modelo, (porcentaje del total de citas de los currículos referidas a los 13 valores), éstos presentan un notable equilibrio entre los cuatro ejes distinguidos, entre

<sup>21</sup> El ámbito valorativo y temático *derechos humanos*, ha evolucionado en la región de la defensa de los derechos políticos conculcados por los regímenes autoritarios, a, como en el resto del mundo, la defensa de derechos de las mujeres, los niños, minorías étnicas, minorías sexuales, pueblos indígenas; en términos de tópicos cubiertos, también hay una marcada expansión, desde los derechos civiles y políticos -el derecho al debido proceso legal, derecho a expresión y voto, etc-, a los derechos sociales -educación, salud, derecho a la propia lengua y cultura-. (Ramírez, Suarez, Meyer, 2008; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2010).

los que destaca levemente el de la *libertad* (29.8 % de las citas). Los dos ejes referidos a las orientaciones hacia los otros, tienen igual peso en los currículos (23.4 y 22.8 % respectivamente). Por último, el eje de lo que se ha referido como los mega-valores, o fundamento moral y procesal del resto, también tiene un peso comparable (23.7% de las citas).

Interesa volver a la pregunta originaria del trabajo, acerca del valor de la fraternidad, y su presencia en los currículos de la región. La distinción fundamental aquí es entre los dos ámbitos de valores referidos a ‘los otros’, a los que los currículos de los seis países en promedio dan un tratamiento prácticamente idéntico en términos de presencia o número de citas. Los valores de *Igualdad*, *Justicia* y *Equidad*, dicen relación con nociones *macro* acerca de la distribución del poder y las oportunidades en la sociedad. Su matriz genérica es la igualdad; sus referentes son más las estructuras e instituciones que las personas, y los procesos básicos a los que alude son de distribución e integración. Dubet et.al., conciben este eje, al examinar las relaciones entre sociedad y educación, en términos de *integración*. A la que definen como: “.. *una sociedad es tanto más integrada cuando las desigualdades son débiles, en la que todas las personas tienen un lugar en la vida activa, y donde la protección social es fuerte*”, aludiendo a los mercados del trabajo y las regulaciones públicas de los mismos (Dubet, Durut-Bellat, Véréttout, 2010: 36). Los valores de *Inclusión*, *Solidaridad*, *Bien Común* y *Cohesión Social*, en cambio, dicen más relación con la cultura y las actitudes hacia los otros en términos de personas como de sociedad, sus referentes son tanto *micro* como *macro*, y los procesos básicos a los que apuntan son de construcción cultural y relacional, más que de distribuciones basadas en la división social del trabajo y procesos estatales pro-bienestar. A este ámbito se le puede concebir, siguiendo a Dubet y sus colegas, en términos de *cohesión*. A la que definen como “....*los valores, la cultura y el conjunto de actitudes que ponen a los individuos a colaborar de manera solidaria*”. (Dubet, Durut-Bellat, Véréttout, 2010: 50).

Si estas dos definiciones de valores referidos al ‘otro’, es examinada no desde la perspectiva del conjunto, sino por países, surge un cuadro de diferenciación clara, con Colombia y República Dominicana en un polo, que privilegia el ámbito cohesión; y Chile y México en otro, que privilegia el ámbito distribución. En efecto, si se suma el total de citas para los tres valores del triángulo ‘otros-re-distribución’ del modelo, Chile y México marcan 32.2 y 27.8% respectivamente; mientras que Colombia y República Dominicana,

11.8 y 13.3%. Al contrario, si se agregan las citas de los cuatro valores considerados en el triángulo ‘otros-cohesión’, la situación se invierte: Colombia y República Dominicana prácticamente duplican las referencias a estos valores en sus currículos (39.7 y 31.1%, respectivamente), por comparación a la presencia de los mismos en los currículos de Chile y México (12.1 y 18.1%). Los currículos de Paraguay y Guatemala, en cambio, tratan con similar énfasis los valores de ambos polos referidos a ‘los otros’ del modelo.

Habría entonces currículos que enfatizan una orientación hacia la igualdad, que supone privilegiar la formación en criterios de justicia distributiva y una relación con un otros, más en términos de categorías sociales que de personas. Por otro, currículos que enfatizan una orientación hacia la cohesión, que privilegia la formación en actitudes solidarias y que relevan más la convivencia con personas, que una visión más abstracta y política de ‘los otros’. Asimismo, como mencionado, hay también currículos de países que tratan ambas orientaciones en forma equivalente.

En el núcleo ‘moral y procesal’ del modelo, figuran dos ámbitos de significado que se han referido como mega-valores, -Derechos Humanos y Democracia-, por su cualidad de incluir a valores del esquema libertad-igualdad-fraternidad, como porque puede considerárseles como pilares de la construcción moral que la educación procura inculcar en la nueva generación respecto a las relaciones individuo-sociedad: un eje (Derechos Humanos) estableciendo las bases éticas de la libertad y la solidaridad entre ciudadanos,<sup>22</sup> el otro (Democracia) fundamentando la necesidad de unos procedimientos democráticos legitimados de participación, representación y toma de decisiones políticas. Interesa notar que todos los países del análisis otorgan similar importancia a estos valores articuladores del resto, salvo Guatemala y Paraguay, que más que duplican sus referencias a Derechos Humanos en comparación con Democracia. (Ver Cuadro 6).

Desde las distinciones aludidas se puede responder entonces la pregunta sobre la fraternidad en la educación Latinoamericana y sus currículos. La fraternidad tiene en primer lugar presencia en forma indirecta, a través de la referencia de todos los currículos a los Derechos Humanos como su base moral fundamental, cuya Declaración Universal, en su artículo primero explicita que todos los seres humanos nacen libres e iguales en

---

<sup>22</sup> Actitud que se expresa “en el reconocimiento constitucional de derechos sociales y en mayores grados de equidad social”. (Mardones, 2010:57).

dignidad y derechos, y que “deben comportarse *fraternalmente* los unos y los otros”.<sup>23</sup> Pero no es ésta la forma de presencia de la fraternidad en los currículos que ha sido foco del trabajo, sino a través de otros valores, cuyos significados originarios son tanto de ágape como de *philia*, y que son los de inclusión, solidaridad y cohesión social. El valor de la inclusión es tratado en los currículos en forma homóloga a la definición del prójimo en el lenguaje religioso cristiano: se debe incluir al desaventajado, el desprovisto, el marginado, por razones de género, raza, etnia, clase o preferencia sexual. Es éste valor el que le aporta su mayor presencia en los currículos al eje o ámbito que se ha denominado como ‘otros-cohesión’, y que puede considerársele como el de la fraternidad. Como se destacó, ámbito especialmente enfatizado por los currículos de Colombia y República Dominicana, y no enfatizado por los de Chile y México, que en cambio le otorgan importancia a los valores del ámbito ‘otros-distribución’, o de la igualdad.

El análisis del ámbito *Otros-Cohesión*, permite hacerse la pregunta de si se está priorizando lo suficiente en la educación de la región, el educar para la vida en común y querer los asuntos de la ciudad (la política) en su conjunto. Como referido, los valores que explícitamente apuntan a tal conjunto –solidaridad, bien común y cohesión social-, tienen una presencia muy baja en los currículos, lo que deja débiles las dimensiones de los mismos que apuntan a establecer la base cultural de lo que unifica (cohesiona) a los grupos en sus interrelaciones. Esto hace interrogarse sobre su funcionalidad para la cohesión social y la fortaleza de la base cultural del funcionamiento del sistema político democrático de nivel nacional.

En contextos de marcada desigualdad social y debilidades institucionales de la política democrática, que caracterizan a muchos contextos nacionales de la región, el contrarrestar desde la educación las tendencias anti-políticas de la cultura de mercado y la aceleración de los procesos de individuación sin contrapesos que la acompañan, parece de alta importancia.

---

<sup>23</sup> Sobre la historia de la Declaración Universal, y en especial de su artículo primero, ver el trabajo de Marco Aquini (2009).

## 5. Conclusión

La cohesión social descansa de manera crítica sobre el sistema educativo, porque las sociedades complejas para mantenerse integradas suponen una dimensión simbólica y normativa compartida, que hace posible convivir a los diferentes en la confianza. Esta dimensión normativa de la vida social es la que permite que cada actor “pueda trascenderse a sí mismo a la hora de cooperar”, como de tener lealtades que van más allá de su grupo de referencia inmediato y abarcan a la sociedad en su conjunto. (Peña, 2008: 82). Y en la construcción de tal base moral en los individuos, la experiencia escolar juega un papel central.

Tal construcción emerge tanto de unas prácticas de relación con los otros, cercanos y distantes, como de unas oportunidades de aprendizaje de unos conocimientos y disposiciones, que en este análisis enfocamos en los valores que sostienen la vida en común, tal cual figuran en los currículos escolares de los países.

Desde la perspectiva de las prácticas de conocimiento y relación con el otro que la experiencia escolar típica de la región ofrece, el examen de la evidencia sobre segregación social de las instituciones educativas de la región, muestra el tamaño del desafío que aquí se confronta. En términos generales, la organización institucional de la educación, con variaciones importantes entre los países, no ofrece experiencias de conocimiento e interacción con ‘los otros distantes’ en términos socio-económicos. Segregación social, no integración social, es el principio que de hecho predomina en los arreglos educativos de la región, educando a cada grupo con sus pares sociales, y facilitando así el capital social que Putnam rotuló como ‘vinculante’, pero dificultando la construcción de los lazos del capital social ‘puente’, entre grupos, base socio-cultural de la confianza y la cooperación generalizadas; de la cohesión societal.

El análisis de evidencia comparada sobre la vida social dentro de las instituciones, reveló un cuadro de alta cohesividad, entre estudiantes y profesores, como entre estudiantes, al mismo tiempo que de alta presencia (en términos comparados con países de otras regiones) de fenómenos de violencia o *bullying*. Cómo la escuela interrumpe en vez de reproducir la agresión que está fuera de ella, es un área-problema nuevo para los

educadores y las políticas sectoriales, en que el foco en convivencia ha comenzado a ser priorizado, como es el caso de la educación en Colombia (Chaux, 2010).

Finalmente, el análisis de los currículos de seis países de la región y los valores que priorizan reveló a nivel agregado, un cuadro equilibrado de orientaciones, en que cada uno de los valores de la triada libertad-igualdad-fraternidad, está presente con importancia comparable. Al mismo tiempo, el análisis permitió constatar que en el polo que se denominó ‘otros –cohesión’, que corresponde al de la fraternidad, sólo el valor inclusión era enfatizado, pero no los de solidaridad, bien común y cohesión.

La definición de la comunidad respecto a la cual niños y jóvenes son educados para que la sientan como propia, y a la cual deben su adherencia y lealtad, sin duda que es una de las tareas centrales y clásicas de la escuela. Históricamente, el referente crucial para esta construcción escolar de identidad fue la *nación*<sup>24</sup>, pero hoy claramente ya no lo es. (Cox, 2010b). Lo que ha sustituido a la nación como referente del imaginario común en los currículos escolares apunta, simultáneamente, hacia más abajo y más arriba: “más abajo”, en el sentido de grupos sociales, de base local o étnica; y “más arriba”, en el sentido de que los Derechos Humanos, en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de Estados particulares, y en su centralidad en los currículos como fundamento moral último de lo que se busca inculcar como valores, redefine el *locus* de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad.

Las políticas curriculares de nuestros países debieran considerar con cautela cuáles son las consecuencias probables para la cohesión social y la política democrática de la erosión en la experiencia escolar de los componentes simbólicos fuertes de lo común. Así como discernir cuáles pueden ser estos en las especiales condiciones que adquiere la modernidad reflexiva en Latinoamérica.

En contextos de marcada desigualdad social y debilidades institucionales de la política democrática, que caracterizan a muchos contextos nacionales de la región, el contrarrestar desde la educación las profundas tendencias anti-políticas de la cultura de mercado y la aceleración de los procesos de individuación sin contrapesos que la acompañan, parece de

---

<sup>24</sup> “La nación es un arco de solidaridades, una construcción política e ideacional que postula la existencia de un ‘nosotros’ que entraña un reclamo de lealtad por encima y más allá de otras identidades e intereses y que, si ya no la tiene, frecuentemente busca asentarse o definirse en un territorio delimitado por el Estado.” (O’Donnell 2004: 165).

alta importancia descubrir y enfatizar unos referentes simbólicos fuertes y apelantes de lo común. ¿Es acaso el valor de la fraternidad, hermana pobre del tríptico revolucionario de 1789, un candidato a jugar tal papel?

## Referencias

Aquini, Marco. (2009) *Fraternidad y Derechos Humanos*, en A. Ma. Baggio (Editor), *El principio olvidado: la fraternidad en la política y el derecho*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Arnold, Marcelo & Thumala, Daniela (2006), “Colaboración, participación y sociedad civil en Chile: reflexión para la acción”, En *Persona y Sociedad*, N°20(1), p.143-156.

Attali, Jacques. (1999) *Fraternités. Une nouvelle utopie*. Paris: Fayard.

Baggio, Antonio Maria. (2009), Introducción al principio olvidado. El redescubrimiento de la fraternidad en la época del Tercer '89, en A. Ma. Baggio (Editor), *El principio olvidado: la fraternidad en la política y el derecho*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Baron, Stephen., Field, J., and T. Schuller (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Bascopé, Martín. (2012) Oportunidades de aprendizaje sobre educación ciudadana en Latinoamérica: comparación y análisis de los documentos curriculares referidos a habilidades, actitudes y participación ciudadana en 6 países latinoamericanos. Santiago: Paper presentado al 2° Congreso de Investigación Interdisciplinaria en Educación.

Bernstein, Basil (1977) On the classification and framing of educational knowledge, en *Class, Codes and Control, Vol. 3*, Second edition. London: Routledge and Kegan Paul.

Boltanski, Luc (1990) *L'Amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Éditions Métailié.

Bourdieu, Pierre . (1979) *La Distinction*, Paris: Minuit.

Chan, J. To, H-P. et. al. (2006), Reconsidering Social Cohesion: Developing a definition and Analytical Framework for Empirical Research, in *Social Indicators Research*, 75, 2, pp.273-302.

Chaux, Enrique (2010) Aulas en paz: competencias ciudadanas y prevención, en Ana Ma. Foxley (editora), *Aprendiendo a vivir juntos*. Seminario Internacional: ¿Cómo prevenir una convivencia escolar sin violencia? Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

Cox, Cristián (2010 a), Oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía en los currículos de educación primaria y secundaria de 6 países de América Latina: Matriz para su comparación. Documento inédito. Proyecto SREDECC. Bogotá.

Cox, Cristián. (2010 b), *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas –SREDECC.

Craig, Wendy, Y.Harel-Fisch, H.Fogel-Grinvald, et.al.(2009) A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54 (Suppl 2): 216-224.

Crouch, Luis, Gove, A. & Gustafsson, M. (2009). "Educación y cohesión social", en Schwartzman, S. y Cox, C. (editores). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Debray, Régis. (2009) *Le moment fraternité*. Paris: Éditions Gallimard.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Dubet François., M.Duru-Bellat, A.Vérétout (2010) *Les sociétés et leur école*. Paris: Seuil

Durkheim, Emile. (1977). *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Durkheim, Emile. (1993) *Education et Sociologie*. PUF: Paris.

Fukuyama, Francis. (1995). *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: The Free Press.

González, Roberto; F. Cortés; S. Lay, E.Valencia, J.C.Castillo, (2010. "La solidaridad en tiempos normales y tiempos de catástrofe", presentación en <http://www.mideuc.cl/docs/solidaridad2.pdf>

Granovetter, Mark S. (1978) 'The strength of weak ties', *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-80

Green, Antony, Preston, J. & Sabates, R. (2003). *Education, Equity and Social Cohesion A distributional model*. (Wider Benefits of Learning Research Report No. 7). London: Institute of Education, University of London.

Green, Antony, J.Preston, J.G. Janmaat (2006), *Education, Equality and Social Cohesion*. Palgrave Macmillan: Hampshire, New York.

Green Antony, J.G. Janmaat (2011) *Regimes of social cohesion. Societies and the crisis of globalization*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hoffer,Thomas, A.Greeley, J.S.Coleman (1985) 'Achievement and growth in public and catholic schools'. *Sociology of Education*, 58/2:74-97

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008), *VII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años. San José: IIDH.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2010), *VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años. San José: IIDH.

Jenson, Jane (1998) , *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research* (Research Report15273). Canadian Policy Research Networks: Ottawa.

Madero, Ignacio J.C. Castillo (2010), Sobre el estudio empírico de la solidaridad: aproximaciones conceptuales y metodológicas. Revista *Polis*, Chile.

Magendzo, Abraham (2009) (Editor), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO-OEI.

Mardones, Rodrigo. (2010) Hacia una precisión conceptual de la fraternidad política, en O. Barreneche (Compilador), *Estudios recientes sobre fraternidad: de la enunciación como principio a la consolidación como perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva. OECD (2007). *Understanding the Social outcomes of learning* . Paris: OECD.

O'Donnell, Guillermo (2004), "Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión." Texto preparado para el proyecto "La democracia en América Latina", PNUD-Universidad de Notre Dame.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>. Paris.

Peña, Carlos (2008) El concepto de cohesión social. Debates teóricos y usos políticos, en E.Tironi (editor), *Redes, Estado y Mercados. Soportes de la cohesión social Latinoamericana*. Santiago: Uqbar Editores, Colección CIEPLAN

Putnam, Robert. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Putnam, Robert. (2007), E Pluribus Unum: diversity and community in the Twenty-First Century, *Scandinavian Political Studies*, 20, pp.139-74.

Ramírez, Francisco O., D.Suárez, J.Meyer (2008) El ascenso mundial de la educación en la esfera de los derechos humanos, en A.Benavot, C.Braslavsky, (editores), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires: Gránica.

Schulz, Wolfram J. Fraillon, J.Ainley, B.Losito & D.Kerr, (2008) *International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.

Schulz, Wolfram., J.Ainley, T.Friedman, P.Lietz (2011) *Informe Latinoamericano de l ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, Judith, J.Schwille, J.A. Amadeo, (1999) *Civic Education across Countries: Twenty Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam:IEA.

## Anexo 1.

<b>Matriz de categorías de análisis de los temas de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica.</b>	
<p><b><i>I. Principios - valores cívicos</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Libertad</li> <li>2. Equidad</li> <li>3. Cohesión Social</li> <li>4. Bien Común</li> <li>5. Derechos Humanos</li> <li>6. Justicia Social</li> <li>7. Solidaridad</li> <li>8. Igualdad</li> <li>9. Diversidad</li> <li>10. Tolerancia</li> <li>11. Pluralismo</li> <li>12. Democracia</li> </ol> <p><b><i>II. Ciudadanos y participación democrática</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Derechos del ciudadano.</li> <li>14. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano</li> <li>15. Voto (derecho, deber, responsabilidad)</li> <li>16. Representación –formas de representación</li> <li>17. Deliberación</li> <li>18. Negociación y logro de acuerdos</li> <li>19. Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto de las minorías</li> <li>20. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa</li> <li>21. Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social</li> <li>22. Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos)</li> <li>23. Rendición de cuentas</li> </ol> <p><b><i>III. Instituciones</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>24. Estado               <ol style="list-style-type: none"> <li>24.1. Estado de Derecho</li> <li>24.2. Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes))</li> <li>24.3. Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad</li> <li>24.4. Gobierno nacional (federal) y regional (estados)</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>25. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad</li> <li>26. Sistema judicial, sistema penal, policía</li> <li>27. Fuerzas Armadas</li> <li>28. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos</li> <li>29. Elecciones, sistema electoral, participación electoral</li> <li>30. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs</li> <li>31. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado</li> </ol> <p><b><i>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>32. Identidad nacional</li> <li>33. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.)</li> <li>34. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género</li> <li>35. Discriminación, exclusión</li> <li>36. Patriotismo</li> <li>37. Nacionalismo</li> <li>38. Identidad latinoamericana</li> <li>39. Cosmopolitismo</li> </ol> <p><b><i>V. Convivencia y paz</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>40. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado</li> <li>41. Convivencia: Valor, objetivo, características</li> <li>42. Resolución pacífica y negociada de conflictos</li> <li>43. Competencias de la convivencia</li> </ol> <p><b><i>VI. Contexto macro</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>44. La economía; el trabajo</li> <li>45. Desarrollo sostenible; medio ambiente</li> <li>46. Globalización</li> </ol>

Fuente: C.Cox (2010) en base al marco Prueba ICCS, marco Referente Regional SREDECC, y los currículos escolares de primaria y secundaria de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana.

## ANEXO 2

### Ejemplos de definiciones de objetivos y/o contenidos, en educación primaria y secundaria, para cada uno de los valores que abordan los currículos de los países.

Valores cívicos	Ejemplos de Educación Primaria	Ejemplos de Educación Secundaria
1.Libertad	Libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto, y de libre desarrollo de la personalidad. (Colombia, 6° y 7° grados)	Valoración de los principios de libertad e igualdad entre los seres humanos Principios del movimiento de la Ilustración, la Declaración del Buen Pueblo de Virginia y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Revolución Francesa). (Guatemala, 2° grado).
2.Inclusión	Identifica situaciones cotidianas de discriminación e inequidad y argumenta contra estereotipos basados en diferencias étnicas, de género, socio-económicas y religiosas ( México, 3° grado)	- Soluciones para las discriminaciones de : sectores sociales más carenciados, indígenas, niños/as de la calle, ancianos/as. (Paraguay, 1° de secundaria)
3.Equidad	Importancia de la equidad y del respeto hacia las diferencias étnicas, culturales, edad, discapacidad y orientación sexual. (4º Guatemala)	Promover acciones de justicia y equidad, respeto al medio ambiente, solidaridad. (Rep.Dominicana, 1° grado)
4. Cohesión Social	<i>Ningún currículo trata este valor en la educación primaria.</i>	La necesidad de participación en un gobierno democrático en miras del logro de la cohesión social: El espacio social y el espacio público; -Las necesidades sociales; -La responsabilidad social (Paraguay 1º)
5. Bien Común	Contribuir a la formación de sujetos críticos y democráticos comprometidos con el bien común Normas de Convivencia y respeto. Conservación y cuidado de los recursos naturales y culturales (2º R. Dominicana)	Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común (Chile 9º)
6. Derechos Humanos	Conozco los derechos fundamentales de niños y niñas// Conozco la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución.// Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos (Colombia, 4-5, 6-7)	Aspectos del desarrollo histórico de los derechos humanos en México y el mundo. El reconocimiento del valor de las personas: La dignidad humana. Ámbitos y momentos del desarrollo de los derechos humanos (México, 3º)
7. Justicia Social	Identifico y rechazo las situaciones en que se vulneran derechos fundamentales. Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias. (Colombia, 6° y 7° grados)	Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos. (Colombia 8-9)
8. Solidaridad	- Demostración de solidaridad hacia quienes son objeto de vulnerabilidad y discriminación por causas diversas. (3º Guatemala)	Practicar la solidaridad como condición para la convivencia pacífica basada en el respeto en el grupo de pares, no iguales y de diversidad cultural. Promover acciones de justicia y equidad, respeto al medio ambiente, solidaridad (R. Dominicana 1ºG 1C)
9. Igualdad	▪ Creencias y valores en que se apoya la democracia. Importancia de la igualdad en democracia (Paraguay 7º )	Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”. (Objetivo transversal, Chile)
10. Diversidad	“respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de	Diferencias culturales que enriquecen a la nación: pluralidad y diversidad. Reconocimiento del carácter

	humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad (Objetivo transversal, Chile)	multicultural del país. Empatía y diálogo en la búsqueda de relaciones interculturales. (México, 3°)
11. Tolerancia	Participación responsable en la vida democrática. Respeto a sí mismo y tolerancia hacia los demás. (Paraguay, 2° grado)	Práctica de la tolerancia y el respeto a la diversidad ideológica, religiosa, cultural, política Identificación de los valores democráticos para el ejercicio de la ciudadanía y la cultura de paz.: solidaridad, respeto comunicación, equidad, justicia, tolerancia (Guatemala 2º)
12. Pluralismo	Practicar normas y hábitos de convivencia. Asumir un comportamiento de respeto consigo mismo, en las relaciones interpersonales, hacia las diferentes creencias, cultura y a la libertad de pensamiento. (R.Dominicana 1°)	Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir. (Colombia, 8-9)
13. Democracia	Distingue los rasgos esenciales de la democracia a través de la identificación del papel de la autoridad y de las posibles formas de relación con los miembros de organizaciones en su localidad (México 3º)	Las relaciones de poder en la sociedad. Relaciones entre poder y política. La democracia como orden político legítimo y la importancia del estado de derecho. Democracia política y democracia social". (Chile 12)

Fuente: Cox (2010 a)