

DOCUMENTO DE TRABAJO  
2-2019

Educación cívica  
en Alemania:  
desarrollo  
y aspectos de la  
discusión actual

Bernd Overwien



**Autor/investigador**

Bernd Overwien

Nacido en 1953. Doctor y profesor de didáctica de la educación cívica en la Universidad de Kassel, Alemania, desde el año 2008. Sus temas actuales de trabajo son la educación para el desarrollo sostenible y el aprendizaje global y la relación entre el aprendizaje escolar y extracurricular (informal).

**Esta investigación fue apoyada y patrocinada**  
por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ

**Corrección de estilo**

Juliana González Villamizar

**Traducción**

Luis Carlos Castillo

**Diseño y diagramación**

Leonardo Fernández

Bogotá, Colombia, septiembre de 2019

# Tabla de contenido

## Introducción **p.5**

### Acerca del término y de la historia de la educación cívica en Alemania **p.7**

- Precusores de la educación cívica p.8
- El período posterior a la Segunda Guerra Mundial en las diferentes zonas de ocupación p.9
- Educación cívica en los años cincuenta p.11
- Desarrollos en los años sesenta:cambio y orientación científica de la educación cívica p.11
- Democratización de la sociedad y la educación cívica:desde los años setenta a la unificación alemana p.12
- Formación política en la República Democrática Alemana p.14

## Aspectos actuales de la educación cívica **p.15**

- Pasos hacia la acción democrática p.16
- Educación cívica y competencias p.16
- Puntos de vista polémicos sobre la implementación escolar de la capacidad de acción política p.18
- El Consenso de Beutelsbach regula el contacto con posiciones políticas muy diversas p.18
- Educación cívica extraescolar, lugares de aprendizaje extraescolar y financiación pública p.20
- Infraestructura de la educación cívica en Alemania: La Dirección Federal y las Direcciones de los Estados Federados para la Educación Cívica p.22

## Perspectivas **p.24**

## Bibliografía **p.26**





1

Introducción

“*Politische Bildung*” es el término empleado en los países de habla alemana para referirse a las actividades de aprendizaje escolares y extracurriculares que preparan o acompañan a los alumnos en el manejo de la política mediante la adquisición de conocimientos y habilidades adecuados. En esto la educación política se mueve en una relación de tensiones entre pedagogía y política. (Fischer 1972; Mambour 2007, p. 9). La educación política no se limita en absoluto a determinados grupos de edad: las clases de ciencias naturales y sociales<sup>1</sup> en la primaria preparan a edad temprana (6-10 años) para tratar temas de política y de ciencias sociales. La educación cívica en su conjunto ha recurrido en las últimas décadas a conocimientos y métodos de las ciencias sociales.

Sin embargo, la educación cívica es más antigua y en el presente documento de trabajo se trazan y desarrollan las líneas de progreso correspondientes. Sobre esta base, se esbozarán los debates centrales y finalmente se discutirán con miras a discusiones actuales en Colombia.

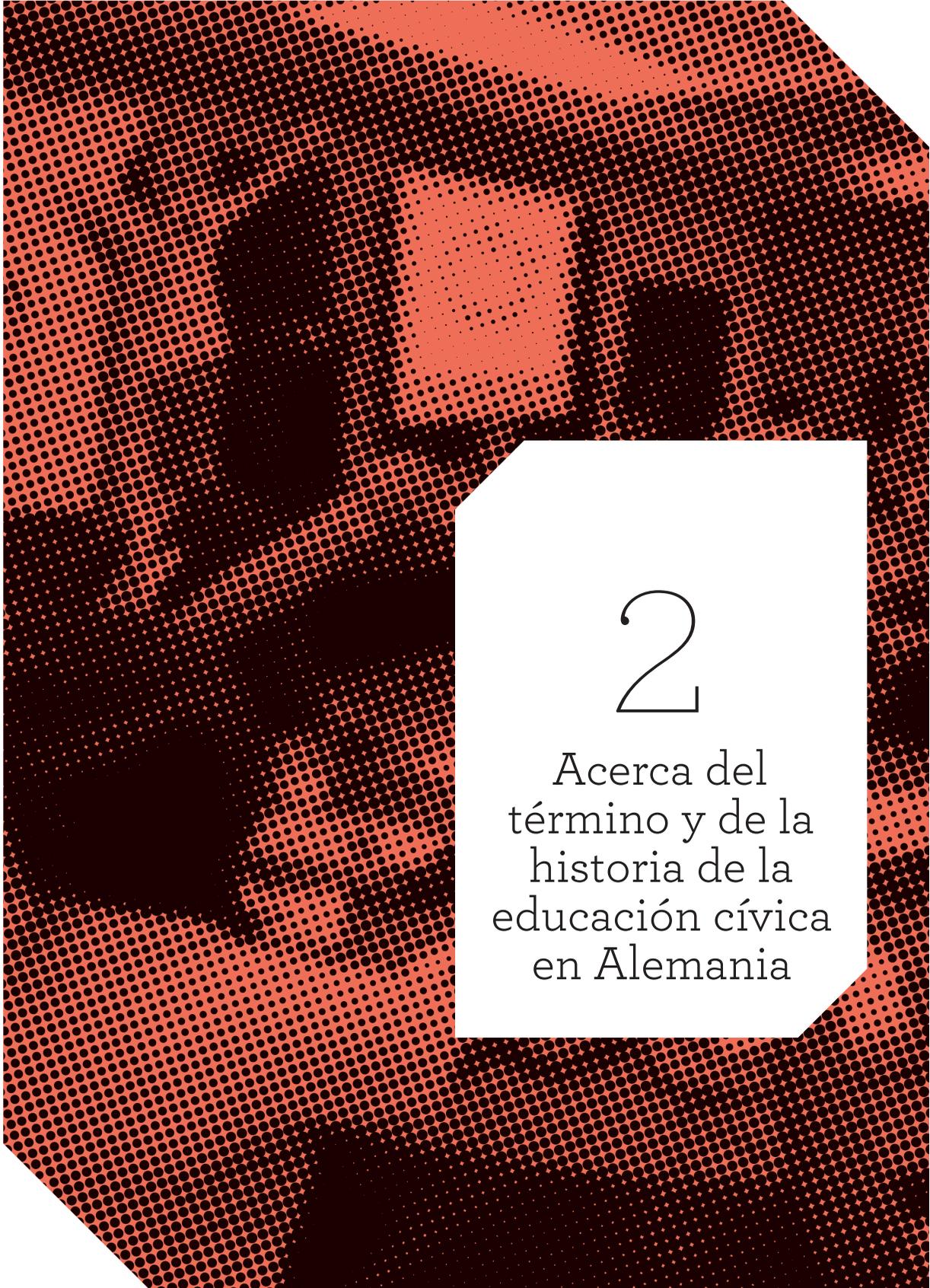
Dado que en ocasiones pueden surgir problemas con la traducción de la terminología alemana, esta se explicará brevemente al principio.

En adelante el término “educación política” se traducirá como “educación cívica”, aunque la traducción directa tendría que ser “educación política”. Sin embargo, este término podría dar lugar a malentendidos fuera de Alemania. Podrían originarse asociaciones con respecto a una educación unilateral, manipuladora y adoctrinadora. Pero exactamente eso es lo que no quiere la educación cívica. En los países de habla inglesa, el área de educación se denomina “*Civic Education*” y “*Citizenship Education*”. En el mundo de habla española se emplea “educación cívica” y “educación ciudadana”. Cuando el área de educación alemana se traduce aquí como educación cívica, se trata de ambas.<sup>2</sup>

1 Las clases de ciencias naturales y sociales en la escuela primaria (1° a 4° grado) es una educación orientada a los niños y al mundo de la vida que los ayuda a descubrir el mundo y los prepara para las asignaturas de ciencias naturales y sociales en la enseñanza secundaria.

2 Hay que aclarar de antemano que la denominación de la materia escolar difiere en los estados federados de la estructura educativa federal por razones históricas.





# 2

Acerca del  
término y de la  
historia de la  
educación cívica  
en Alemania

**L**a educación, y especialmente la educación escolar, ha tenido desde siempre y en diferentes contextos regionales respectivamente una dimensión política. Por un lado, se refiere a cuestiones del acceso a la educación y de la (re)producción de desigualdades sociales en el sistema educativo. Sin embargo, por otra parte, los contenidos concretos de la educación (escolar) también son cada vez más controvertidos. Esto hace referencia a la selección y el significado de las distintas asignaturas (como religión, historia o biología), así como al diseño de los planes de estudio y, por lo tanto, al contenido de cada una de ellas. Esto se puede observar tanto en Alemania como en Colombia. Los conflictos por los contenidos de educación pertenecen al núcleo de la democracia. Sin embargo, se plantea la cuestión de cómo abordar de manera constructiva y, en particular, cómo la educación puede contribuir a la democracia y a la coexistencia pacífica. Este es un desafío central de la educación cívica.

En Alemania, la educación cívica se enfrentaba a la tarea de fortalecer la democracia y al mismo tiempo evitar la repetición de los crímenes del pasado, especialmente después del nacional-socialismo. No obstante, todas las diferencias en el contexto, también se mencionan los desafíos centrales de la educación cívica en las diferentes sociedades en la transición de la dictadura a la democracia y en procesos de paz. La educación cívica seguramente no puede presentar soluciones prefabricadas. Más bien, hay un gran número de controversias en el campo de la educación cívica sobre sus contenidos, métodos y objetivos (Achour/Gill 2017; Widmaier/Overwien 2013). El diseño concreto de la educación cívica debe estar orientado a los respectivos contextos. La simple transferencia de modelos exitosos supuestos o

reales a otros contextos sociales ha demostrado repetidamente ser poco útil y a veces incluso contraproducente en el pasado, especialmente en la política de desarrollo. Sin embargo, una mirada a desarrollos y discusiones en la educación cívica alemana puede proporcionar indicaciones de desafíos, controversias y enfoques de soluciones que también pueden ser de importancia para otros contextos. En este sentido, a continuación, se ofrece una breve visión general del desarrollo de la educación cívica en Alemania, antes de describir controversias y discusiones centrales en un paso posterior. Resulta evidente que la educación cívica en su forma actual en Alemania es el resultado de un proceso de discusión arduo y controvertido que, además, está lejos de completarse y que, en vista de los desafíos sociopolíticos cambiantes, requiere cada vez más de nuevos impulsos. Al mismo tiempo, el ejemplo alemán también ilustra la importancia de la educación cívica para la democratización de la sociedad. Aquí, la educación cívica proporciona importantes requisitos previos para un cambio productivo de las controversias sociopolíticas y su conclusión esclarecedora pacífica y no violenta.

### **Precursores de la educación cívica**

La educación cívica tal y como se entiende hoy en día, se ha desarrollado en Alemania desde la época posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, hay raíces y precursores que pueden remontarse mucho más lejos. Los elementos de la educación cívica se encontraban y se encuentran en las clases de historia o en las asignaturas de alemán, geografía o religión.

Desde la aparición de los Estados nacionales europeos, la educación cívica se ha discutido en

general como una forma de preparar a los jóvenes para su papel de ciudadanos. El contenido concreto de esta preparación puede variar considerablemente y a menudo incluye elementos antidemocráticos: en el Imperio Alemán, por ejemplo, no era menos importante el asunto de cómo se podía luchar contra la emergente socialdemocracia (Sander 2013, p. 37ss). El enfoque -con pocas voces disidentes (Kuhn et al. 1993, p. 13ss)- se centraba en salvaguardar el dominio monárquico y transmitir una imagen armoniosa del Estado y la sociedad. La democracia no era el objetivo aquí, sino una película de negativo.

Solo después de la Primera Guerra Mundial perdida y de la Revolución de Noviembre de 1918, que permitió el surgimiento de la primera democracia alemana, se llegó a los principios de la educación cívica democrática. Esto ya estaba incluso anclado en la constitución de la República de Weimar. Sin embargo, su aplicación concreta en la escuela fracasó en gran medida. La razón principal de ello fue la falta de claridad conceptual: la educación cívica solo se formuló como una tarea transversal, y la relación entre la enseñanza de la historia y la educación cívica quedó sin aclararse. Además, se carecía en gran medida de una formación sistemática de los docentes y de herramientas didácticas para ellos. Después de todo, una educación cívica democrática necesita el respectivo entorno social y educativo: había tímidos movimientos educativos reformistas<sup>3</sup> y en las escuelas primarias había profesores democráticos que estaban convencidos de la necesidad de una educación cívica democrática. Sin embargo, la mayoría de los profesores, especialmente en las escuelas secundarias, tenían conciencia de la autoridad del Estado y, por ende, una relación al menos ambivalente con la democracia (Kuhn et al. 1993, p. 59; Sander 2013, p. 53 y ss.).

3 El pedagogo reformista alemán Fritz Karsen, quien estuvo exiliado en Colombia entre 1936 y 1938 jugó un papel importante en la reforma de la Universidad Nacional de Bogotá y también asesoró en la construcción de los nuevos edificios universitarios desde una perspectiva educativa, fue contratado por la Oficina del Gobierno Militar del Ejército de los Estados Unidos en Alemania entre 1946 y 1948.

Por razones de salud había dejado Colombia y se había convertido en residente en los EE.UU (véase el informe de su hija Sonja Karsen 1993). Aquí tuvo que ver con las reformas universitarias y trabajó en este campo después de la guerra en Alemania. También trató de poner en práctica ideas innovadoras para la investigación pedagógica y la educación, las cuales, sin embargo, solo tuvieron éxito parcial debido a las mismas dificultades anteriormente mencionadas (Radde 1999; Meiser 2010; Universidad Nacional 2012).

Con el inicio del régimen nacionalsocialista en 1933, se eliminaron los esfuerzos democráticos en la educación. Además, un espacio de educación cívica delimitado institucionalmente se volvió superfluo. La escuela bajo el nacionalsocialismo se convirtió en una escuela altamente politizada y emocional. "Raza", sangre y suelo, liderazgo y militarización dominaban ahora la enseñanza escolar. A los alumnos se les adoctrinaba con la ideología racial de los nazis. En las emotivas celebraciones escolares se cultivó la "*Volksgemeinschaft*" y se excluyó toda diversidad. El asesinato de personas discapacitadas se preparó incluso en las clases de matemáticas, calculando los costes de alojamiento y cuantificando así la "carga" que pesaba sobre la sociedad. De esta manera, también se encontraron contenidos políticos e inhumanos en las materias supuestamente neutrales (Sander 2013, p. 69 y ss.). Las actividades de la educación escolar también contribuyeron a la gran catástrofe de la humanidad que Alemania inició con la invasión de Polonia en 1939 y que continuó con el asesinato masivo organizado de los judíos europeos. La capitulación incondicional de la *Wehrmacht* alemana puso fin a este capítulo de la historia alemana en 1945.

Solo después de esta catástrofe, y también como consecuencia de ella, la educación cívica se fue desarrollando poco a poco, aunque los acontecimientos en la ya dividida Alemania transcurrieron de diferente forma.

## El período posterior a la Segunda Guerra Mundial en las diferentes zonas de ocupación

La derrota alemana en 1945 representó una cesura histórica. El Estado alemán había dejado de existir. El país se dividió en cuatro zonas de ocupación de las potencias vencedoras: Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Unión Soviética. Ya en noviembre de 1945 comenzó en Nuremberg el juicio por crímenes de guerra, que hizo abrir los ojos a los alemanes sobre los crímenes del régimen nazi y demostró una participación masiva. El sistema educativo se enfrentaba al reto de asumir las consecuencias de los brutales crímenes del nacionalsocialismo. Esto tuvo que ocurrir en un contexto marcado no por un amplio reconocimiento de la necesidad de superar el pasado, sino más bien por el deseo de olvidar o incluso de justificar la injusticia cometida. Otra dificultad surgió de la continuidad del personal en los ministerios y autoridades (Creuzberger/Geppert 2018).



En el período inmediatamente posterior a la guerra, los Aliados determinaron la política educativa. La consideraron como un campo importante para la implementación de los cambios políticos, pero en parte tomaron caminos muy diferentes. Los norteamericanos aspiraban a una ruptura clara. Hablaban de los *"mentally sick German people"* y apostaban a la "re-educación". Este término provenía de la psiquiatría norteamericana y representaba el proceso de curación de los enfermos mentales. A esta tesis correspondía una política educativa de reeducación en la democracia. Los responsables de la toma de decisiones estadounidenses partieron de la necesidad de una completa transformación y democratización del sistema educativo alemán. El modelo en este caso era la transferencia de su sistema escolar, que según la terminología actual era más bien una escuela integral, a su zona de ocupación.

Características importantes debían ser lograr la igualdad de oportunidades, una relación de cooperación entre profesores y alumnos, el fortalecimiento del pensamiento independiente y la transmisión de los valores básicos de la democracia. La idea de la democracia como forma de vida, tal como la concibió el filósofo y pedagogo John Dewey, estaba en el fondo de estas reflexiones. Dewey también había escrito su concepto en respuesta a sistemas educativos autoritarios como los del Imperio Alemán (Gagel 2005, p. 37 y ss). Una tesis central de John Dewey es: "La democracia es más que una forma de gobierno; es en primera instancia una forma de convivencia, una experiencia compartida" (Dewey 1964). Con esta posición, Dewey estaba muy adelantado a su tiempo: en Alemania, solo después de la unificación alemana en la década de 1990 se volvió a tratar ampliamente en las discusiones educativas. Al mismo tiempo, la política de EE.UU. apuntaba a introducir una nueva asignatura en el sistema escolar alemán. Se trataba de la materia de educación cívica, basada en estudios sociales en los Estados Unidos.

La política de EE.UU. no fue compartida en las otras zonas de ocupación. La potencia de ocupación británica abordó los cambios conceptualmente con mucha más cautela. Aquí se hablaba de *re-orientación* y se trataba más bien de una reorientación indirecta. Se suponía que no se podía imponer ninguna actitud democrática a los alemanes. Las reformas tendrían que venir de las propias decisiones de los alemanes, que ya en 1946-1947 disponían de nuevo de gobiernos

elegidos en los *"Länder"*<sup>4</sup>. Los franceses querían introducir su sistema educativo laico en su zona de ocupación y fracasaron debido a la resistencia de las iglesias (Mambour 2007, p. 21ss).

A pesar de estas diferencias, en las tres zonas de ocupación occidentales hubo discusiones separadas según los estados del sistema federal, pero reunidas por instituciones comunes. Muchos alemanes, sin embargo, las veían al menos con escepticismo o incluso negativamente. Mientras que para las potencias ocupantes occidentales la introducción de contenidos educativos en las ciencias sociales era una de las condiciones para construir estructuras democráticas y pensamiento democrático, muchos alemanes asumieron una respuesta diferente a la barbarie que acababan de superar. Muchos de los políticos de los estados consideraron orientadora la reflexión sobre Dios y Goethe, así como sobre el ideal educativo del Nuevo Humanismo, esencialmente modelado por Wilhelm von Humboldt. La reeducación, traducida como *"Umerziehung"*, se consideraba a menudo problemática. Los políticos conservadores se resistieron activamente al programa educativo estadounidense. El comienzo de la Guerra Fría en 1947-48 tuvo como consecuencia que las potencias occidentales -sobre todo en política económica- se aliaron con los cristianodemócratas y, al mismo tiempo, hicieran concesiones en la política educativa (Gagel 2005, p. 40 y ss.; Mambour 2007, p. 24 y ss.).<sup>5</sup> Así pues, el concepto de re-educación como una reforma importante se estancó. Como resultado, sin embargo, hasta la década de 1950 hubo un amplio intercambio de jóvenes y personal docente con los EE.UU. (Sander 2013, p. 93). Esto también fue importante para la educación cívica extracurricular, porque personas clave de este campo pudieron continuar su educación en los EE.UU. (Widmaier/Overwien 2013, p. 18).

A pesar de frenarse una profunda reforma escolar, en los años siguientes se estableció gradualmente la asignatura de educación cívica. El precursor fue el Estado Federado de Hessen. Los conceptos efectivos aquí fueron mucho más allá

4 Las primeras elecciones del *Bundestag* de Alemania Occidental tuvieron lugar en agosto de 1949, la República Federal de Alemania se fundó el 24 de mayo de 1949 y la República Democrática Alemana (RDA) en Alemania Oriental el 7 de octubre de 1949.

5 Por ejemplo, se restableció el sistema escolar tripartito con escuelas de Enseñanza General Básica (*Hauptschule*), institutos de enseñanza media básica (*Realschule*) e institutos de enseñanza media secundaria (*Gymnasium*), que tuvo y sigue teniendo un efecto de segregación social (Overwien 2009).



de la idea de la reeducación. El objetivo de la educación cívica estaba anclado al objetivo educativo de la "Mündigkeit" (mayoría de edad) y también se explicaba lo que debe entenderse por ella.

"La clase de educación cívica educa al joven para que se convierta en una persona con orientación social que, por su propia voluntad y con una visión explícita, se integra a los órdenes básicos de la vida humana y actúa de manera responsable en ellos (Contribuciones de Hessen, cita en Mambour 2007, p. 26). El objetivo de alcanzar el mayor grado de madurez posible sigue siendo válido hoy en día (Detjen 2013, p. 211 y ss.).

En los años siguientes, el lugar de la educación cívica en las escuelas fue ampliamente discutido: la línea principal del conflicto se centraba en la cuestión de si la educación cívica era una tarea de toda la escuela, es decir, de todas las asignaturas, o si tenía que haber una asignatura (Sander 2013, p. 113). Esto retrasó el establecimiento de la asignatura, aunque en los años siguientes cada vez más estados federales establecieron la respectiva asignatura, aunque con diferentes denominaciones (Stammwitz 1993). En las leyes escolares de los estados federales todavía existe una indicación de que la educación cívica es tarea de toda la escuela, es decir, que va más allá de una asignatura.

## Educación cívica en los años cincuenta

En Alemania Occidental se produjo un nuevo desarrollo importante para la educación cívica, que comenzó en el contexto de la re-educación. Se llegó a una discusión sobre un nuevo tema universitario que no existía antes en Alemania, la ciencia política. Poco a poco, a principios de los años cincuenta, se fundaron las cátedras correspondientes. Muchos de los nuevos profesores (no había ninguna profesora en ese momento) entendían su campo académico como ciencia de la democracia (Mambour 2007, p. 27s). A principios de la década de 1950, la pedagogía universitaria seguía siendo la que daba forma al discurso en torno a la educación cívica. Sin embargo, el desarrollo de la ciencia política pronto se convirtió en algo esencial para el desarrollo de una educación cívica independiente (Behrmann 2018).

El clima social en la antigua República Federal se caracterizó por la supresión de los crímenes del dominio nazi. Los maestros en las escuelas eran inseguros, y las autoridades oficiales recomendaron que se abandonara la educación cívica cuando los maestros no estaban dispuestos y no eran aptos

para llevarla a cabo (Gagel 2002, p. 9). El concepto de asociación y educación comunitaria se debatió a nivel científico y conceptual. El pedagogo Friedrich Oetinger ofreció una recepción limitada a John Dewey, que, sin embargo, fue bastante apolítica y muchos de sus contemporáneos pensaban en la *Volksgemeinschaft* nazi (comunidad popular) cuando se referían a la "educación comunitaria". Pero también hubo maestros que apoyaron activamente la nueva constitución (Gagel 2002, p. 10).

A principios de los años cincuenta, el anticomunismo era un consenso<sup>6</sup> suprapartidista en la parte occidental de la Alemania dividida. Los libros de texto de esta época muestran un pensamiento en blanco y negro muy rudimentario. Un elemento esencial de la educación cívica durante este período fue la comparación de los sistemas de la República Federal de Alemania y de la República Democrática Alemana. Un análisis crítico de la realidad en Occidente no era posible; por otro lado, el Oriente fue criticado. La educación cívica en esa época era una educación de convicciones. No se realizó un análisis crítico de la realidad en el propio país. No fue hasta después de la construcción del Muro de Berlín que las voces en el conflicto Este-Oeste se calmaron lentamente, y las voces críticas contra el torpe anticomunismo en las escuelas se hicieron más fuertes (Gagel 2005, p. 97).

## Desarrollos en los años sesenta: cambio y orientación científica de la educación cívica

A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta hubo un gran número de profanaciones de cementerios judíos en Alemania Occidental.<sup>7</sup> La Conferencia de los Ministros de Educación y Cultura de los Estados Federados aprobó una resolución sobre el tratamiento del pasado reciente en las lecciones de historia y, en la medida en que ya existiera, en la educación cívica. Aquellos estados federales que aún no habían establecido su propio tema, ahora se encargaban de ello. Otros cambios se referían al inicio del procesamiento legal de los crímenes nazis (Gagel 2002, p. 12), así como al cambio generacional incipiente con

6 El Partido Comunista no había estado en el *Bundestag* desde 1953 y fue prohibido en 1956.

7 Simultáneamente, aumentó el extremismo de derecha organizado. El partido radical de derecha NPD entró en los parlamentos de siete Estados federados y su ascenso sólo se frenó cuando el partido no logró superar la barrera del 5% para el *Bundestag*.



los maestros. Los jóvenes maestros habían interiorizado la ideología nazi mucho menos debido a su edad. Otros también procesaron de manera crítica sus experiencias como ayudantes de la fuerza aérea a los 16 años (Gagel 2005, p. 129). El anterior anticomunismo dogmático apenas encontró resonancia, un marxismo no dogmático fue visto como una posibilidad entre otras. Surgió una apertura hacia la democracia como forma de vida con una actitud que más tarde se denominó "demócrata sobria" (Gagel 2002, p. 12). En 1965 Ralf Dahrendorf presentó su teoría del cambio social. Su ensayo "Sociedad y democracia" y su libro *Sociedad y Democracia en Alemania* fueron ampliamente recibidos (Dahrendorf 1961, 1965) e introdujeron en el debate conceptos sociopolíticos como el interés, la participación, etc.

A medida que aumentaba el volumen del conocimiento científico, se hizo cada vez más evidente que las ciencias por sí solas ya no podían proporcionar ningún criterio que obligara a seleccionar las asignaturas que se impartirían. La selección y justificación del contenido del aprendizaje se convirtió en el tema de su propia formación teórica científica. Como en otros temas, la didáctica política fue emergiendo poco a poco como una disciplina propia. Puesto que ya no podía haber un canon del conocimiento universalmente válido, se pensó más en el aprendizaje ejemplar, la limitación a lo esencial. Como entretanto existía en todos los estados federados una asignatura de educación cívica, ahora también era necesario un espacio científico de capacitación docente para la formación de los profesores de las asignaturas. Las nuevas cátedras condujeron a discusiones teóricas más sistemáticas en el marco de un desarrollo también conocido como "giro didáctico", en el que la ciencia política fue inicialmente importante como orientación, pero posteriormente otras ciencias sociales también fueron adquiriendo cada vez más importancia.

Los conceptos que entonces surgían estaban dedicados al núcleo de la educación cívica desde diferentes perspectivas (Sander 2013, 127ss). Fischer desarrolló una introducción a la educación cívica basada en el racionalismo crítico (Fischer 1972). Acuñó además el término "percepciones" como condición previa para pensar. La educación cívica debería entonces despertar ideas políticas elementales y hacer que los procesos políticos sean conscientes y comprensibles. De ahí surgieron las normas para la futura formación de la opinión y la acción política (Sander 2013, p. 48). Sutor (1971) esbozó el concepto de "formación

del juicio como principio". Se ocupa en particular de la formación de un juicio racional, por lo que se refiere expresamente a la Constitución como base normativa. Hilligen (1985) se centró en la "orientación hacia los problemas". Se trataba de la creación de una competencia para la resolución de problemas y el discernimiento. En los años sesenta, la necesidad de armonía de la sociedad también se vio sacudida por diversos conflictos sociopolíticos. Es obvio, por lo tanto, que Giesecke (1965) puso la "orientación al conflicto" en el centro de su didáctica. Le interesaba la competencia analítica y de conflicto. Schmiederer (1971) siguió la teoría crítica más de cerca que otros y diseñó un modelo de "orientación del alumno", crítico en el sentido de que los intereses futuros -también sociales- de los jóvenes estaban en primer plano.<sup>8</sup>

### **Democratización de la sociedad y la educación cívica: desde los años setenta a la unificación alemana**

A finales de los años sesenta, los conflictos sociopolíticos ya previstos entraron en la escena política. Los estudiantes, en particular, se resistieron a las estructuras universitarias tradicionales y se involucraron socialmente en el movimiento contra la legislación de estado de emergencia<sup>9</sup> y la guerra de Vietnam. Al mismo tiempo, un conflicto generacional se hizo evidente, lo que condujo a discusiones más abiertas en Alemania sobre los crímenes del nacionalsocialismo. Después de todo, fue la generación de los padres de estos estudiantes de "1968" a la que se unieron alumnos y aprendices, algunos de los cuales estuvieron involucrados en los crímenes o los toleraron. En las universidades, los escritos de la Escuela de Frankfurt fueron leídos ampliamente. Autores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse lograron un efecto notable. El movimiento de protesta fue políticamente muy amplio. Así, el

8 En este punto no es posible describir en detalle los conceptos de educación política (May/Schattschneider 2014).

9 Las leyes de emergencia de la entonces "gran coalición" parlamentaria entre cristianodemócratas y socialdemócratas modificaron la Constitución de la República Federal de Alemania. Su objetivo era mejorar la capacidad de intervención del Estado en situaciones de crisis. Sin embargo, amplios sectores de la población recordaron la ley de empoderamiento de los nacionalsocialistas. Hubo una fuerte oposición extraparlamentaria a estas leyes, lo que dio un nuevo impulso al movimiento estudiantil.



marxismo fue aceptado de nuevo, sobre todo en fuerte contraste con la Unión Soviética y la RDA. Incluso con referencia a Jürgen Habermas, se exigió una democratización más fuerte de la todavía joven República Federal de Alemania, y se logró en parte.

La educación cívica entró entonces en un debate público polarizado sobre los planes de estudio. Hubo un intenso y controvertido debate sobre el contenido del plan de estudios. A la izquierda del centro político se dio prioridad a la emancipación y la democratización en la medida de lo posible; en el campo más conservador, muchos vieron la entrada de la lucha de clases en las escuelas y enfatizaron el valor del juicio racional. Desde el punto de vista actual, es difícilmente concebible que en aquella época se discutiera sobre el “empoderamiento para la autodeterminación y la co-determinación” en la sociedad como un objetivo escolar. En ese momento, se llevaron a cabo campañas electorales polarizantes con los interrogantes asociados (Sander 2013, p. 138ss; Gagel 2005, p. 177ss).

Dentro de la educación cívica y su didáctica, se constituyó un frente en esta época. La reforma social fue acogida positivamente en general y la “emancipación” se convirtió en un concepto clave de la educación cívica ampliamente compartido, que estaba vinculado al objetivo de aprendizaje de la madurez. Muchos didactas que habían dado forma a la educación cívica a través de estos conceptos, discutieron el objetivo de aprendizaje de la emancipación concebida socialmente desde sus respectivas perspectivas. Al mismo tiempo, se desarrollaron enfoques más estrechamente relacionados con la teoría crítica y basados en conceptos teóricos neomarxistas. En cambio, los autores que estaban en el espectro político liberal y conservador tomaron la palabra. Si bien en algunos ámbitos de la política educativa se abrieron grandes fisuras, en la didáctica política se mantuvo intacta la base de la discusión conjunta, a pesar de que se desataron claras polémicas. Para poder continuar trabajando juntos, se celebró una conferencia en Beutelsbach en 1976 durante la cual se discutieron las controversias.

Uno de los participantes grabó el debate, en el que se trataron los reglamentos con los que se podía seguir trabajando conjuntamente. Surgió un consenso mínimo que pasó a la historia de la educación como el “Consenso de Beutelsbach”. El Consenso de Beutelsbach contiene una prohibición de lo abrumador, un mandamiento de la controversia y un mandamiento de la orientación estudiantil. No se permite que los maestros

abrumen o adoctrinen a los estudiantes con su propia opinión u otra. Lo que es controvertido en la discusión política y científica también debe ser discutido como controversia en la educación cívica. La perspectiva de los jóvenes que aprenden debe ser tomada en cuenta en la clase. Este consenso, cuya base normativa es la Constitución y el concepto de derechos humanos, se está debatiendo cada vez más a la luz de las tendencias populistas de derecha en el debate público. Por eso se seguirá discutiendo<sup>10</sup> (Sander 2013, p. 218).

Después de las entusiastas discusiones de los años setenta, la política educativa perdió en gran medida el interés por la educación cívica. Las cátedras de didáctica política en las universidades a menudo no se volvieron a ocupar debido al aumento del desempleo entre los profesores después de su jubilación. Esto condujo a un debilitamiento de la presencia de la educación cívica y de la producción científica. En la discusión de las cuestiones didácticas durante este tiempo, se destaca sobre todo la cuestión de la orientación a la acción, que fue discutida de manera relativamente amplia. La orientación a la acción significa aquí que los diferentes métodos de enseñanza deben servir para permitir una discusión independiente y una apropiación activa de los contenidos. La enseñanza promueve una actitud de aprendizaje activo (Reinhardt 2014).

A principios de los años noventa, esta fase terminó con la unificación alemana. Desde los años noventa, la situación de la educación cívica ha mejorado gradualmente. El desempleo de los maestros disminuyó y con el paso de los años se desarrolló una escasez de maestros. En las universidades se produjo un cambio generacional en la didáctica política y el establecimiento de nuevas cátedras. Esto se debió también al observar una nueva ola de extremismo de derecha y racismo. La educación cívica en este contexto es, casi tradicionalmente, atribuida a una función de bomberos. En la discusión de expertos, esta función se ve con mucho escepticismo, ya que no depende de un apoyo financiero puntual, sino de una educación cívica duradera y fundamentada.

Al mismo tiempo, se desarrollaron otras iniciativas para democratizar la sociedad y combatir el extremismo de derecha, que también surgió de las inseguridades sociales después de la reunificación. Curiosamente, fueron los pedagogos quienes retomaron el hilo que ya había sido colocado en

10 Para obtener información detallada sobre los principios del consenso en el contexto de los debates actuales, véase el punto 3.4.



el marco de la re-educación y luego cayeron en el olvido. El concepto de John Dewey de la pedagogía de la democracia fue discutido de nuevo. La democracia debe ser vista como una forma de vida, sociedad y dominación. Como resultado, surgieron muchos proyectos que también tenían como objetivo democratizar la escuela. La corresponsabilidad del alumno como representación organizada de los estudiantes fue objeto de una reevaluación positiva. El Consejo Estudiantil, como un intento de introducir elementos democráticos en una organización jerárquica como la escuela, fue objeto de un intenso debate (Himmelmann 2002). Desde el punto de vista de la didáctica política, hubo diferentes reacciones. Algunos criticaron que se utilizara como base una comprensión relativamente ingenua de la democracia y la política. La política también tiene otras dimensiones, como el poder, la dominación o el interés (Massing 2002). Los debates, que a veces se han intensificado un poco, se han calmado en gran medida, y los elementos de la educación democrática también forman parte de la educación cívica.

### **Formación política en la República Democrática Alemana**

Después de la Segunda Guerra Mundial hubo otro desarrollo en la zona soviética y luego en la República Democrática Alemana. De manera más coherente que en Occidente, los maestros que pertenecían al Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán (NSDAP) fueron despedidos, pero muchos fueron reincorporados posteriormente. Los vacíos iniciales fueron llenados por "nuevos profesores" formados rápidamente. El sistema escolar en los estados federados de Alemania del Este fue reformado a fondo. Se estableció una escuela estándar con un nivel superior diferenciado (Sander 2013, p. 94s). Inicialmente, se intentó atraer a sectores más amplios de la sociedad que querían superar al Estado autoritario alemán con un "llamamiento a una reforma escolar democrática". Se logró también movilizar a grupos de la pedagogía de la reforma de la República de Weimar (Kuhn et al. 1993, p. 110s). La educación cívica llegó a las escuelas con estudios contemporáneos. Esto fue visto más como un principio de enseñanza y practicado como parte de las clases de historia. En un principio, no había formación para profesores especializados (Sander 2013, p. 100f). Con la profundización de la Guerra Fría, la potencia ocupante soviética junto con el

Partido de Unidad Socialista de Alemania (SED) ejercieron una influencia más directa que antes en la enseñanza; una orientación hacia la Unión Soviética y el Marxismo-Leninismo desempeñaron un mayor papel en la escuela y en la formación de los profesores a partir de fines de los años cuarenta (Sander 2013, p. 97s.; Detjen 2013, p. 107s.).

La asignatura de educación cívica, ahora introducida, fue implementada paso a paso. Hasta los años setenta, el tema se había convertido en una parte central de la "educación socialista" en la RDA, al menos según las intenciones del partido gobernante, el SED. La tarea de toda la escuela era educar para convertirse en una "personalidad socialista", lo cual iba de la mano de la promoción de "convicciones ideológicas básicas", como de la "misión histórica de la clase obrera dirigida por el Partido Marxista-Leninista" o "la convicción del papel decisivo de la gloriosa Unión Soviética y de la Comunidad Socialista de Estados en la lucha mundial entre socialismo e imperialismo". (Schmidt, citado por Sander 2013, p. 102). La cultura de la enseñanza en la educación cívica estaba centrada en el profesor y era en gran medida autoritaria. Los alumnos aprendieron a expresar lo que se deseaban y a dominar las normas lingüísticas oficiales. La eficacia de esta enseñanza era evidentemente muy limitada (Sander 2013, p. 100 y ss.).

Para el movimiento ciudadano emergente de la RDA, que finalmente logró una revolución pacífica, la educación cívica era un símbolo odiado del poder del SED. Esto también se expresó en una de las grandes manifestaciones del otoño de 1989 en un discurso de la actriz Steffi Spyra, quien exclamó en medio de un gran aplauso: "Mis bisnietos pueden crecer con un sábado sin escuela, sin izamientos de bandera, sin procesiones de antorchas y sin clase de educación cívica" (Sander 2013, p. 108).

Después de la revolución pacífica, el último gobierno de la RDA continuó con la asignatura de educación cívica reestructurada como Ciencias Sociales. Después de la unificación alemana, las cátedras de didáctica política se establecieron lentamente en las universidades de la antigua RDA. Se necesitó tiempo para formar a los nuevos profesores de educación cívica debido a que los anteriores profesores difícilmente podían apoyar una comprensión democrática de esta asignatura. Al mismo tiempo, la educación cívica todavía tenía un olor a cívica para mucha gente en Alemania Oriental. Por lo tanto, el sujeto tardó más tiempo en establecerse en cada uno de los cinco nuevos estados federales (Sander 2013, p. 109 y siguientes; Detjen 2013, p. 208).





# 3

Aspectos  
actuales de  
la educación  
cívica

## Pasos hacia la acción democrática

La educación cívica inicia procesos educativos entre el individuo y la sociedad. Como parte de la educación social general, trata de contextos políticos, sociales, económicos y también culturales. Se trata tanto del juicio ético-moral como de la acción política (DVPB 2014). La educación cívica contribuye al desarrollo de conocimientos y capacidades adecuadas. Las tareas asociadas ante contextos sociales y ámbitos políticos son cada vez más complejos y globales, requieren una reflexión sistemática de conceptos viables tanto en la educación cívica escolar como extracurricular. No hay que olvidar la tarea de pensar sobre la educación cívica como un principio pedagógico, es decir, verla en lo posible como una tarea concreta para toda la escuela.

Oskar Negt, explica la educación cívica como la necesidad de aprender la democracia en sus principios y modos de comportamiento: "Creo que la educación en nuestras circunstancias tiene una necesidad existencial, porque la democracia es la única forma de Estado que debe aprenderse" (Negt 2004, p. 197). El concepto de educación, que es seguido por la educación cívica, tiene su base en la Ilustración europea y persigue el objetivo de la mayor madurez<sup>11</sup> posible. La educación cívica contribuye así a la educación general al permitir a los alumnos, en el mejor de los casos, trabajar sobre su "capacidad de autodeterminación, co-gestión y solidaridad" (Klafki 2005, p.2).

En el espíritu de la Ilustración, la educación cívica sigue entendiéndose hoy en día como una contribución a la autoliberación con el objetivo de

alcanzar la mayor madurez y emancipación posible. Hufer (2013, p. 24s) separa esto de un desarrollo más individual al asociar los objetivos emancipatorios con la solidaridad. En última instancia, se trata también de determinar en qué estructuras y limitaciones están implicadas las personas y cómo estas les impiden acceder a los ámbitos políticos (Eis 2013, p. 74s.). La madurez política no debe reducirse - expresándolo claramente- a una auto-optimización controlada e integrada en las relaciones de poder. La educación cívica es emancipadora cuando se dirige a las estructuras implicadas, por sutiles y complejas que sean. La educación cívica en este sentido debería, idealmente, y más o menos fácilmente, ayudar a desarrollar la capacidad de pensar en contextos sociales. Peter Henkenborg (2013, p. 111) añade otra perspectiva. Después de Adorno, asume que el individuo se encuentra completamente en una sociedad justa y humana. En el camino, la educación cívica es necesaria como un espacio de contrapublicidad crítica, asociada a la crítica social y al pensamiento en las dimensiones del cambio social. Esta perspectiva ha "desaparecido en gran medida" en la didáctica política actual.

## Educación cívica y competencias

En última instancia, la educación cívica en su conjunto debería seguir centrándose en las competencias sociales clave, que Klafki denominó "problemas clave típicos de la época". Se trata de "problemas estructurales de importancia para la sociedad en su conjunto, en su mayoría incluso supranacionales o globales, que sin embargo afectan a cada individuo de forma centralizada". Son "típicos de la época" cuando se trata de "un canon de problemas que pueden ser cambiados hacia el futuro" (Klafki

11 Sin embargo, cuando hablamos aquí del período de la Ilustración, también hay que mencionar sus limitaciones, por ejemplo, su eurocentrismo, las justificaciones del colonialismo, el sexismo, etc. (cf. Dhawan 2016).



1996, p. 60). Estos problemas clave contienen “componentes relacionados con el contenido y la comunicación”, en los que sobre todo la capacidad de “pensamiento en red” desempeña un papel especial (Klafki 1996, p. 63). Según Klafki (1996, p. 56 y ss.), los problemas clave típicos de la época incluyen la cuestión ecológica, la cuestión de la paz, la desigualdad causada por la sociedad y los peligros y posibilidades de la digitalización.<sup>12</sup> Se refiere a las tareas de la educación general: por lo tanto, el objetivo debe ser que todos los miembros de la sociedad puedan informarse y debatir temas complejos como el cambio climático, la política internacional, la globalización, la discriminación o la digitalización sobre la base de sus propias opiniones.

Bajo la influencia del “shock de Pisa” a principios de los años 2000<sup>13</sup>, se produjo un cambio de paradigma, pasando de los objetivos de aprendizaje como base para el Control de Entradas a las Competencias, como resultados requeridos de los procesos de aprendizaje. La acogida positiva de este punto de vista en los debates de los expertos tiene sin duda algo que ver con el hecho de que dos tradiciones de pensamiento diferentes se reunieron aquí. Los observadores de la reforma con orientación pedagógica vieron un contramodelo del aprendizaje tradicional basado en hechos. La competencia solo puede adquirirse de una manera activa, relativamente autodeterminada y, en el mejor de los casos, creativa. Al mismo tiempo, el concepto de competencia también se caracteriza por objetivos económico-utilitarios. No es casualidad que la OCDE, como organización económica, promueva la difusión del concepto. La atención se centra en el aprendizaje permanente flexible, cuyo objetivo es disponer de una mano de obra útil y adaptada al mercado. También se

subraya aquí la idea de la mensurabilidad de las competencias, que están estrechamente ligadas al concepto de rendimiento (Rychen/Salganik 2003).

Históricamente, vinculada a los tres pasos “ver - juzgar - actuar” (George/Hilligen 1971), la sociedad científica de la didáctica política desarrolló un concepto con las tres áreas de competencias metódicas, el análisis de la política y la capacidad política para actuar. La necesidad de un “conocimiento conceptual de la interpretación” fue enfatizada en una formulación muy abierta (GPJE 2004). Cabe destacar que en los países de habla alemana existe un amplio consenso en cuanto a que la promoción del juicio político y de la capacidad de acción, es una de las tareas esenciales de la educación cívica (Sander 2014, p. 118s).

La estructura básica del concepto de competencia se puede encontrar hoy en día en muchos planes de estudios de los estados federados. Se observan diferencias cuando se trata de la categoría “conocimiento”. Esta cuestión también desencadenó un grave conflicto dentro de la educación cívica, en el sentido de que, por un lado, se trata de si se vincula más estrechamente con la ciencia política (Detjen et al. 2012) o si más bien conforma un tema de integración de las ciencias sociales que también tiene en cuenta las dimensiones sociológicas, económicas y jurídicas (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Por otro lado, las diferencias se manifiestan en el manejo del conocimiento en el que se basan las competencias. Por un lado, por ejemplo, diferencian una comprensión más estrecha de los conocimientos especializados de los “conceptos erróneos”, mientras que, por otro, subrayan la pluralidad del conocimiento científico y la diversidad de las ideas de los alumnos que se derivan de él. Por un lado, se alinea más con la psicología cognitiva, rechaza explícitamente las referencias teóricas a la educación (Detjen et al. 2012, p. 11), y apunta a una verificabilidad universal de las competencias, la cual, solo puede ser representada cognitivamente después. En última instancia, los críticos creen que se trata principalmente de un conocimiento cuestionable. El otro lado enfatiza la conexión entre la educación y la competencia. Los procesos de aprendizaje deben ser vistos de manera más integral y no solo se debe tener en cuenta el conocimiento, sino también la capacidad. La educación debe posibilitar el pensamiento en contextos (Sander 2014, p. 120f).

12 Klafki (2005) expresa esto de manera algo más diferenciada en el original. Se trata de “los peligros y las posibilidades de los nuevos medios de control técnico, de información y de comunicación en relación con el desarrollo ulterior del sistema de producción, la división del trabajo o su retirada gradual, la posible destrucción de puestos de trabajo a través de una ‘racionalización’ entendida exclusivamente como económico-técnica, las consecuencias para la modificación de las exigencias sobre las cualificaciones básicas y especiales, para el cambio del sector del ocio y las relaciones de comunicación interpersonales”.

13 El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, abreviado PISA, es un estudio internacional comparativo del rendimiento escolar. A principios de la década de 2000, los primeros resultados en Alemania desencadenaron una reacción pública conocida como shock PISA, porque Alemania solo figuraba en el campo intermedio en términos de resultados de aprendizaje.



## Puntos de vista polémicos sobre la implementación escolar de la capacidad de acción política

Es bien sabido que la competencia solo se hace visible en su ejecución, es decir, en su aplicación práctica como capacidad. A este respecto, se plantea la cuestión de cómo puede ser la enseñanza orientada a las competencias y, a continuación, cómo se pueden describir las competencias alcanzadas. Para los autores con una comprensión más cognitiva de las competencias, la situación es clara. La capacidad de juzgar y actuar solamente se puede trabajar desde el lado cognitivo en la clase (Detjen et al. 2012, p. 12, 14; Sander 2013b, p. 116ss). Sander ve aquí, con razón, una reducción del pensamiento teórico en la didáctica política (Sander 2013b, p. 116). El concepto de competencia presentado aquí también ignora las habilidades metodológicas que todavía se mencionan en su significado dentro del concepto relativamente consensuado de la GPJE.<sup>14</sup> Un trabajo pedagógico estrechamente relacionado con la educación cívica, como la observación de campo, la realización de pequeñas entrevistas con políticos locales, el análisis de los medios de comunicación bajo la perspectiva de la educación cívica, para determinar las diferentes posiciones políticas de los medios de comunicación, o incluso la realización de estudios más pequeños sobre asuntos de carácter político, se explican en este documento como una actividad inespecífica (Sander 2013b, p. 117). Aunque es incuestionable que aquí es obvia la posibilidad de un trabajo interdisciplinario, esto no se ve favorecido por ideas de la didáctica demasiado estrechas. La acción política dirigida a la toma de decisiones a nivel del sistema político, no es posible en la educación cívica. La educación cívica puede en el mejor de los casos capacitar para los procesos relacionados (Detjen et al. 2012, p. 66).

Reinhardt (2017), por el contrario, ve a la institución escolar como un campo de acción política y, por lo tanto, como un espacio de acción real. La educación cívica debe referirse a la acción política, de lo contrario la actividad ciudadana se limitaría a la reflexión. Sin embargo, ve el problema del accionismo por un lado y el peligro de abrumar por el otro. El consenso de Beutelsbach con su prohibición de lo abrumador, su mandamiento controvertido y el de la orientación de los alumnos

es de actualidad y correcto, pero los profesores no son neutrales y no deberían dejarse llevar por el entusiasmo, ya que se vuelven poco verosímiles cuando se declaran incapaces de pronunciarse sobre una postura política. La acción política desde la enseñanza es una problemática, según Reinhardt, porque tanto la actitud del profesor como la dinámica de un grupo de aprendizaje tienen un potencial de abrumar. Todo lo que no se opone en principio a una actuación política concreta a partir de la enseñanza demuestra la cautela con la que se debe proceder.

En la actualidad, la discusión sobre las competencias se ha tranquilizado. Massing (2017) considera que más bien ha perdido importancia y constata la aparición de nuevos debates y controversias en torno a una educación cívica crítica. Sander incluso ve un renacimiento de la idea de la educación en la política educativa y en los contextos de investigación. El desarrollo se aleja del conocimiento aislado hacia un reconocimiento de las interrelaciones. Sin embargo, hay una serie de preguntas que deben responderse, como la relación entre la competencia y la educación o los aspectos normativos en el contexto educativo (Sander 2015).

En cuanto a la relevancia de todas estas cuestiones, hay que señalar críticamente que la educación cívica como asignatura escolar representa una proporción bastante pequeña de la educación escolar en comparación con los horarios. Raramente se percibe la educación cívica como una tarea de toda la escuela, incluso fuera de la enseñanza de materias específicas, aun cuando así lo exijan las leyes escolares de todos los países.

## El Consenso de Beutelsbach regula el contacto con posiciones políticas muy diversas

En el espíritu de la Ilustración, la educación cívica sigue entendiéndose hoy en día como una contribución a la autoliberación con el objetivo de alcanzar la mayor madurez y emancipación posible (Hufer 2013, S. 24f). En última instancia, se trata también de saber en qué estructuras y limitaciones están implicadas las personas y cómo estas les impiden acceder a los ámbitos políticos (Eis 2013, p. 74f). En el sentido de los valores democráticos, la educación cívica de ninguna manera es neutral; solo puede ser vista en el contexto de su fundamento democrático (Oberle 2017, p. 119f).

14 Sociedad para Didáctica Política y Educación Política de Jóvenes y Adultos.



Esta comprensión de la educación cívica ha sido recientemente atacada de forma masiva. Los populistas de derecha afirman representar al "pueblo" y se oponen a los principios básicos de la democracia, como es el controvertido manejo de los problemas políticos. Las afirmaciones se oponen a un debate diferenciado. Constantemente se polariza en las figuras de "nosotros" y "los otros", "el bien o el mal" y "lo correcto o lo incorrecto". Se afirma que no hay libertad de expresión en Alemania, pero al mismo tiempo se difunden las teorías de conspiración y los escenarios de catástrofe que inducen al miedo (Hafeneger 2017).

Frente a tales ataques, los actores de la educación cívica deben ocuparse cada vez más de su tarea y de las normas pertinentes (Mittnik et al. 2018). No se trata de dar marcha atrás, sino de defender conscientemente los valores democráticos con firmeza y de la forma más atrevida posible. En este contexto, la racionalidad científicamente fundamentada y las consideraciones de problema abierto continúan oponiéndose a los mitos y la propaganda que se han insinuado, y que también pertenecen a la esencia del gobierno autoritario (Hafeneger 2017, p. 51). Al mismo tiempo, la educación cívica y la formación de la democracia deben ocuparse más intensamente de las situaciones emocionales provocadas por la política. Se trata de impotencia, miedo, ira y desesperación, de odio y envidia. Pero también se trata de esperanza, solidaridad o la capacidad de tener empatía (Besand et al. 2019; Besand 2018).

En este contexto, el consenso de Beutelsbach es nuevamente importante. Como ya se ha mencionado, se originó en los años setenta, en un momento de considerable controversia política sobre los objetivos y las vías de la educación cívica. Desde entonces, ha sido solo una parte fundamental y poco criticada de la autopercepción profesional de la educación cívica. Wehling (1977, aquí: 2016, p. 24) ha resumido sus componentes básicos sobre la base de los resultados de la conferencia de la siguiente manera:

1. "Prohibición de abrumar: No es permitido tomar al estudiante por sorpresa -por cualquier medio- en el sentido de las opiniones deseadas y así impedirle 'obtener un juicio independiente'. Aquí es precisamente donde se encuentra el límite entre la educación cívica y el adoctrinamiento. El adoctrinamiento, sin embargo, es incompatible con el papel del profesor en una sociedad democrática y

con el objetivo, plenamente aceptado, de la madurez del estudiante.

2. Lo que es polémico en ciencia y política también debe parecer polémico en el aula de clase. Esta exigencia está íntimamente ligada a la anterior, porque si se dejan de lado diferentes puntos de vista, se desaprovechan opciones, no se discuten alternativas, se abre el camino hacia el adoctrinamiento. La cuestión es si el profesor no debería tener una función correctiva, es decir, si no debería desarrollar en particular puntos de vista y alternativas que sean ajenas a los respectivos orígenes políticos y sociales de los alumnos (y a otros participantes en eventos de educación cívica). Al establecer este segundo principio básico, queda claro por qué el punto de vista personal del profesor, su formación científico-teórica y su opinión política, se vuelven relativamente poco interesantes. Para retomar un ejemplo ya mencionado, su comprensión de la democracia no plantea ningún problema, ya que también entran en juego otros puntos de vista opuestos.
3. Orientación al alumno: El alumno debe estar capacitado para analizar una situación política y sus propios intereses, así como para buscar formas y medios de influir en la situación política existente en el sentido de sus intereses. Este objetivo incluye en gran medida el énfasis en las capacidades operativas, que es una consecuencia lógica de los dos principios mencionados anteriormente".

Estos tres principios básicos han sido aceptados desde entonces y se consideran una orientación para una buena educación cívica. Sin embargo, los principios del Consenso de Beutelsbach también tienen una función protectora para los profesores cuando se les acusa de influir deliberadamente en el desarrollo de las posiciones políticas de los estudiantes. Sibylle Reinhardt (2012, p. 29) ve aquí un problema real: "Durante mucho tiempo, los profesores fueron observados sospechosamente en cuanto a si estaban imponiendo sus propias opiniones políticas a los alumnos, por ejemplo. Y: "El reproche de manipulación significaba -sin que esto fuera expuesto claramente y en contra de los intereses de los alumnos- que se transmitían imperceptiblemente, pero de manera efectiva, informaciones, juicios y decisiones unilaterales".

No obstante, el consenso de Beutelsbach no es un mandato de neutralidad. Los profesores



pueden y deben adoptar sus propias posiciones políticas. Schiele (2016b) ve aquí algunos malentendidos. Es cierto que los profesores deben desempeñar un papel flexible en las discusiones de la educación cívica y adoptar posiciones o patrones de argumentación que no estén o estén escasamente representados en el aula, aunque no correspondan a sus convicciones personales. Si la clase se dirige demasiado rápido hacia un consenso, es tarea del profesor provocar el disenso y así fomentar la discusión. Con ello se pretende incorporar al debate tantas posiciones controvertidas como sea posible en relación con el tema en cuestión. Esto no significa, sin embargo, que los profesores no puedan expresar sus opiniones políticas personales en el aula. Por el contrario, los alumnos están explícitamente interesados en la opinión de su profesor sobre el tema. Sin embargo, los profesores siempre deben asegurarse de que los alumnos no tengan la impresión de que la opinión del profesor tiene mayor importancia que sus propias posiciones en las futuras opiniones. Un profesor que trabaja profesionalmente a un alto nivel, celebra explícitamente la diversidad de opiniones (Mittnik et al. 2018, p. 24).

Una estricta neutralidad del profesor podría incluso enviar una señal totalmente errónea a los alumnos. Nonnenmacher (2011, p. 91) considera que “este modelo de rol dado por tal profesor es altamente fatal, fomenta la virtud de la pérdida de opinión, de soportarse a sí mismo y de no enarbolar la bandera”. Por el contrario, los alumnos pueden percibir un modelo a imitar en el profesor en la medida en que ven a una persona políticamente interesante, a veces incluso activa, que se ocupa del tema y que ha desarrollado una opinión individual a partir de la información disponible. Por último, los jóvenes también pueden trabajar arduamente en modelos de roles.

Durante muchos años, permaneció oculta la cuestión de cuáles eran los límites de la controversia y durante mucho tiempo, casi nadie ha hablado del hecho de que la Ley Fundamental y los derechos humanos deben ser vistos como el trasfondo normativo del Consenso de Beutelsbach. Tal vez esto se dio por sentado. Sander (1995, p. 217) ya había señalado en los años noventa que la educación cívica se entiende como parte de una cultura política democrática. Henkenborg (2016, p. 190) asume este impulso y deja claro que los niños, jóvenes y adultos deben aprender a reconocer y apoyar “la función, el contenido y el valor de la democracia desde su propia visión

y experiencia” en las actividades de educación cívica. Señala que aquí los puntos de vista críticos también desempeñan necesariamente un papel. No obstante, el desprecio por la democracia no es uno de ellos. Grammes (2014, p. 267) subraya que el principio de controversia de ninguna manera es de valor neutro ni relativo, sino que se basa en una teoría del pluralismo normativa. Pertenece a la profesionalidad como docente, pero requiere un alto grado de reflexión.

La controversia se vuelve difícil en posiciones populistas que tienen puntos de vista o incluso traslapes claros con puntos de vista extremistas. En este caso no puede haber instrucciones de acción vinculantes ni en la educación escolar ni en la extracurricular (Schiele 2016a, p. 72). Sin embargo, debe quedar muy claro que existen límites normativos bien definidos. El principio de los derechos humanos, tal como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y en muchas constituciones nacionales, así como en la Ley Fundamental Alemana (*Grundgesetz*), no puede ser burlado. Los populistas de derecha construyen puentes hacia el extremismo de derecha (Heinrich 2016, p. 180). Esto puede y debe ser discutido en actividades educativas. Ante el creciente populismo de derechas y el desciframiento cada vez más difícil de los actores y posiciones extremistas, la educación cívica en el sentido del trabajo preventivo debe enfrentarse valientemente a las controversias sociales (Enrique 2016, p. 180).

### **Educación cívica extraescolar, lugares de aprendizaje extraescolar y financiación pública**

El concepto de educación cívica extracurricular de jóvenes y adultos comprende un amplio campo, dentro de un paisaje diverso de instituciones de gran pluralidad. Este campo se diferencia según las propuestas de educación para jóvenes y adultos.

Un gran número de instituciones públicas e independientes, instituciones educativas y centros de conferencias, trabajan activamente en la educación cívica de los jóvenes. Tanto los adolescentes como los adultos jóvenes participan en las propuestas de forma voluntaria y en su tiempo libre. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, los sindicatos alemanes, las universidades populares, las iglesias y las asociaciones juveniles, pero también las centrales de los Estados federados y los centros estatales de educación cívica. Las ofertas



también provienen de organizaciones de asistencia social, organizaciones juveniles relacionadas con los partidos del espectro de partidos alemán y un gran número de organizaciones y fundaciones de la sociedad civil. Además, en muchos lugares hay trabajo juvenil municipal, y también institutos de capacitación de empleadores o sus asociaciones, las cámaras. La financiación corre a cargo del Estado y de sus propios recursos. En los últimos años, se han utilizado cada vez más formatos innovadores, en parte de divulgación, para llegar a los jóvenes desfavorecidos social y educacionalmente (Schröder 2013).

La diversidad es también una característica esencial de la educación cívica de adultos: los oferentes tienen diferentes intenciones normativas y perfiles educativos. El espectro de las entidades proveedoras está estructurado de manera similar al de la educación de los jóvenes. Además de las iglesias, los sindicatos, los partidos políticos y las organizaciones estatales o gubernamentales, hay otros oferentes, a menudo de la sociedad civil. Lo que tienen en común es una orientación hacia los intereses de los grupos meta. La educación cívica sigue desempeñando un papel importante en la educación de adultos, a pesar de que en las últimas décadas se ha producido un aumento de las ofertas de cualificación funcional para el mercado laboral. La educación cívica de adultos tiene una serie de características especiales. Por ejemplo, la gente viene voluntariamente a las actividades educativas y a menudo ya tiene una biografía de muchos años y los correspondientes antecedentes de experiencia. Los requisitos educativos son muy diversos, y los grupos son a menudo heterogéneos tanto en términos de edad como de antecedentes sociales. Además, no existen planes de estudio comparables a los de las escuelas (Hufer 2013).

En la educación cívica de adultos, los actores a menudo se refieren a una comprensión de las competencias según Negt. Empieza con el concepto de educación general, ya que aquí también se abordan a nivel general amplios aspectos de la convivencia social, incluidas las cuestiones éticas. Según Negt, los jóvenes y los adultos de hoy en día necesitan competencia en materia de identidad, competencia tecnológica, competencia en materia de justicia, competencia ecológica y competencia histórica, algunas de las cuales él también describe como capacidades de memoria y utopía (Negt 2002, p. 244). Se trata de competencias de interpretación ante un mundo de cambios radicales. Estas se adquieren a través del acceso a un aprendizaje

experimental ejemplar. La capacidad de establecer relaciones se considera una metacompetencia que recurre al conocimiento de la orientación, y que a su vez también se remonta al contexto de la propia vida del alumno.

En la educación extracurricular de jóvenes y adultos, el consenso de Beutelsbach solo se ha discutido desde mediados de la década de 1990 (Widmaier 2011, p. 143; Widmaier 2016). Después de todo, las entidades encargadas son generalmente "Tendenzbetriebe" (instituciones de tendencia) con diferentes antecedentes de valor. Según Schiele (2016a, p. 74), no se puede esperar que una fundación de un partido y una institución educativa sindical impartan educación cívica a la Beutelsbach. Siempre que se garantice la transparencia, esto también está en orden. Por otra parte, no puede ser difícil -en el contexto de una filosofía propia- adherirse a la prohibición de abrumar, practicar la controversia y mantener la transparencia con respecto a las posiciones de la organización e incluir la perspectiva de los participantes.

El manejo de la normatividad y al mismo tiempo de la controversia se expresa claramente, por ejemplo, en el Convenio del Trabajo Educativo Político de la *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland AKSB* (Asociación de Instituciones de Educación Social Católica de la República Federal de Alemania). Desde el punto de vista ético-social-cristiano, queda claro que las actividades educativas se tratan de las funciones básicas de la educación cívica, del conocimiento experto sobre los procedimientos, las instituciones y los procesos políticos y del fomento de la capacidad de discernimiento autónomo del individuo, así como de su motivación para la acción política. La educación cívica no tiene lugar sin valor. Por el contrario, está siempre vinculada a un valor. Tuvo que moverse bajo la responsabilidad pública y con el fomento público sobre la base de los valores de la Constitución. Dado que esta se basa en una sociedad pluralista, contiene una gama natural de conceptos de valor legítimos y, por lo tanto, también una variedad legítima de enfoques de educación cívica (AKSB 2009).

Pero, desde la perspectiva jurídica, "la apertura y la pluralidad del debate político no deben tampoco verse amenazadas por una neutralidad mal entendida y unas ideas rígidas de igualdad". (Hufen 2018, p. 221). Desde un punto de vista constitucional, el trabajo de las instituciones de educación cívica no debe verse restringido por la acción gubernamental, siempre que no persigan



objetivos anticonstitucionales: “Las propias instituciones privadas tienen derecho a los derechos fundamentales, que no deben verse menoscabados por requisitos excesivos de neutralidad. Menos aún deben convertirse en ‘autopenitentes’ políticos ni en un bozal en su trato con grupos y partidos extremistas cuando se utilizan fondos públicos” (Hufen 2018, p. 221). Aquí se hace una distinción entre la acción estatal, para la cual existe un mandato de neutralidad, especialmente con respecto a la libertad partidaria. La neutralidad, sin embargo, no se aplica expresamente para instituciones de educación cívica, que se mueven en un amplio campo estructurado de manera pluralista. Si las instituciones estatales niegan la financiación porque los promotores critican a un partido populista de derecha, esto no es legalmente aceptable (Hufen 2018, p. 216).

También surgen preguntas cuando el trabajo educativo escolar y extracurricular coopera. Así, la asociación Kopiloten e.V. de Kassel, ofrece visitas guiadas de carácter político (en la ciudad). Estos existen, entretanto, en muchos lugares y en temas completamente diferentes. Las escuelas no siempre están incluidas, pero también hay una serie de oferentes que cooperan aquí. En Kassel, por ejemplo, los jóvenes se reúnen frente a una tienda que se especializa en el negocio de ropa de comercio justo. Los organizadores presentan la relación entre la producción de algodón, la fabricación, la venta de prendas de vestir, los efectos de su propio consumo y el contexto político, que son objeto de controversia. La visita guiada continúa hacia otros lugares que son relevantes para un visita de consumo crítico (Emde 2017). Aquí sucede algo que se mueve entre la acción política y la educación cívica. Scheunpflug (2007, pág. 15) teme que ese enfoque afecte la Prohibición de abrumar del Consenso de Beutelsbach por parte de las organizaciones no gubernamentales y, por lo tanto, pueda poner en tela de juicio su trabajo con las escuelas. Nonnenmacher ve otro problema, a saber, la restricción del trabajo educativo por el Consenso de Beutelsbach:

“Todos los intentos de difamar la acción de la sociedad civil que surge de la educación cívica, sobre todo cuando se dirige contra las estructuras dominantes con formas demostrativas de protesta, como el accionismo. Quien quiera que defienda la ‘acción política’, sin embargo, como mínimo debe esperar ser difamado con referencia a la primera frase del BK [Beutelsbacher Konsens, B.O.]”. (Nonnenmacher 2011, p. 92)

Emde (2017, p. 255s) señala que en el ejemplo de las visitas guiadas debe haber, por supuesto, una preparación escolar y un seguimiento de los alumnos y que esto se apoyaría en su capacidad de juzgar. Sin un trabajo preliminar, ve el peligro de que la visita guiada no esté orientada a destinatarios, sino que sea en interés de los promotores. Sin embargo, sus objetivos no tienen que coincidir con lo que es pedagógicamente responsable. También afirma claramente que los niños son subestimados. Ellos no son tontos y percibirían la agitación como tal y la rechazarían.

Elverich (2017) ve oportunidades particulares para la cooperación entre las escuelas y la educación extracurricular, especialmente en el campo de la prevención del extremismo de derecha, lo cual se exige explícitamente en varias leyes escolares de los *Länder* (estados federados). Los profesores a menudo se muestran reacios a abordar las posiciones antihumanas y de extrema derecha, porque aquí hay una fuerte carga emocional y cierta falta de conocimiento. En la cooperación, por ejemplo, con proyectos de construcción de la democracia, esto sería más fácil por razones de competencias comunes.

En resumen, se puede afirmar que cuando se utilizan oportunidades educativas extracurriculares, es responsabilidad de los profesores garantizar la controversia en la visión global del proyecto de enseñanza correspondiente.

### **Infraestructura de la educación cívica en Alemania: La Dirección Federal y las Direcciones de los Estados Federados para la Educación Cívica**

De las observaciones anteriores debería haber quedado claro que la educación cívica -a pesar de todas las críticas necesarias- está ahora firmemente anclada en las escuelas y en la educación extracurricular. Pero también, se necesita una infraestructura que proporcione la información y los materiales necesarios. La Asociación Alemana para la Educación cívica (DVPB) y la Sociedad para la Didáctica Política y la Educación Cívica de Jóvenes y Adultos (GPJE), por ejemplo, son un tipo de organización que actúa más desde el punto de vista educativo, político y científico. Además, el Comité Federal de Educación Cívica (BAP) y el Grupo de Trabajo de Instituciones Educativas Alemanas (ADB) representan la educación cívica extraescolar. A partir de estas organizaciones y



también de la didáctica universitaria, responsable de la formación del profesorado, se desarrollan extensas publicaciones. Además, existen varias revistas especializadas. En resumen, se puede afirmar que cuando se utilizan oportunidades educativas extracurriculares, es responsabilidad de los profesores garantizar la controversia en la visión global del proyecto docente correspondiente.

Ya en la década de 1950 se fundó la *Bundeszentrale für Heimatdienst* (Central Federal para el Servicio de la Patria), que más tarde se convirtió en la *Bundeszentrale für politische Bildung* (Central Federal para la Educación Cívica). En primer lugar, se suponía que sería un contrapeso a la Oficina Federal para la Protección de la Constitución. Había reservas bien fundadas sobre estos servicios secretos del pasado.<sup>15</sup> La nueva organización tenía la intención de crear una "protección positiva de la constitución" (Hentges 2013). Las tareas concretas consistían en acercar a la población a una forma de gobierno parlamentaria-democrática. El trabajo se centró inicialmente en la promoción de las instituciones educativas y la formación de multiplicadores. La unificación europea estaba tan presente en el orden del día como la superación de los crímenes del régimen nazi. El debate sobre el comunismo fue también un campo de trabajo importante. Con el cambio de nombre a *Bundeszentrale für politische Bildung* (Central Federal para la Educación Cívica) a principios de los años sesenta, se hizo énfasis en nuevos aspectos. Los ciudadanos de la República Federal de Alemania debían ser informados y luego motivados a participar. Además de los campos de trabajo mencionados anteriormente, en los años setenta se añadieron otros temas, como la *Ostpolitik*<sup>16</sup>, las cuestiones económicas y el fenómeno del terrorismo. El Movimiento Ecología y Paz y los Nuevos Movimientos Sociales también proporcionaron material para el debate, que pronto fue asumido por la Central Federal. Con la unificación alemana después de 1989, una gran parte de la población fue incluida como grupo meta. Desde el cambio de milenio, los debates sobre la migración, la integración y el

futuro del estado de bienestar han cobrado importancia. En tiempos de creciente crítica al sistema democrático, hay un debate sobre el populismo de derecha, el racismo y también sobre el papel de las emociones en la educación cívica.

La *Bundeszentrale* ofrece una amplia gama de publicaciones que sirven como información de fondo para los profesionales que trabajan en educación cívica. Muchas publicaciones, ya sean libros, revistas o *dossiers* en Internet, también se dirigen directamente al público en general. Los profesores disponen a gran escala de materiales didácticos fiables y probados, muchos de los cuales están disponibles en línea y, por lo tanto, de forma rápida y gratuita.

Además de la *Bundeszentrale*, también hay 16 *Landeszentralen für politische Bildung* (Centrales de los Estados Federados para la Educación Cívica). Tienen diferentes recursos financieros y actúan más cerca de sus respectivos grupos meta en los *Länder* de la República Federal de Alemania. Muchos materiales y eventos también se desarrollan o llevan a cabo en cooperación con la Central Federal (Golz/Kost 2014).

15 En la RDA, que se incorporó a la República Federal después de 1989 con cinco "Nuevos Estados Federados", la relación con el Servicio Secreto del Ministerio de Seguridad del Estado fue naturalmente también muy crítica.

16 "*Ostpolitik*" es un término para una política hacia la Unión Soviética y la RDA que se desarrolló a principios de los años setenta y que se refería a una política de distensión entre los bloques, pero especialmente entre los dos estados alemanes.



4

Perspectivas

**E**n este punto no se puede responder a las preguntas sobre lo que significan las experiencias alemanas esbozadas para el contexto colombiano. Las respuestas a estas preguntas deberían estar reservadas para expertos colombianos, de ser necesario en una discusión conjunta.

Al mismo tiempo, hay una serie de temas de educación cívica que tienen o deberían tener validez internacional. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas lo expresan claramente. En Alemania, un “Marco de Orientación para el Área de Aprendizaje del Desarrollo Global” aborda la integración de temas globales y asuntos de desarrollo sostenible en (casi) todas las asignaturas escolares, el desarrollo escolar y la formación de profesores. También contiene sugerencias sobre cómo la educación cívica puede superar el estrecho enfoque en el contexto nacional que se ha perseguido durante demasiado tiempo. Por lo tanto, los objetivos de sostenibilidad de las Naciones Unidas deberán ser tratados en las escuelas y, por lo tanto, también las dimensiones globales de pobreza y cambio climático. (Overwien 2017 a+b). El marco de orientación mencionado anteriormente se considera una contribución a la “educación como fundamento del desarrollo con preparación para el futuro” (KMK/BMZ 2016, p. 16).<sup>17</sup> Sin embargo, cuando se trata de la normatividad del desarrollo sostenible, con frecuencia las interpretaciones erróneas del Consenso de Beutelsbach obstaculizan las correspondientes opciones de enseñanza de la educación cívica. Los objetivos del desarrollo sostenible pueden sin duda considerarse como una materialización del artículo 20a<sup>18</sup>

de la Constitución.<sup>19</sup> No obstante, en algunos casos causan extrañeza con respecto al consenso de Beutelsbach. Los objetivos educativos y de competencia localizados en el área de las emociones, los valores y la ética a menudo reforzaron esta impresión (cf. Overwien 2016a). Los temas ambientales y de desarrollo, pero también muchos otros aspectos de la educación cívica, son un desafío profesional en el manejo de las situaciones emocionales. Muchos de los planteamientos asociados con esto desencadenan temores, como los estudios de niños y jóvenes han demostrado durante años (Schneekloth/Albert 2010; Pupeter et al. 2018). Pero solo eliminando los tabúes de las dimensiones emocionales de los discursos políticos se posibilita un manejo racional de estas. Lo demuestra también la forma en que se aborda el fenómeno del cambio climático, que, a pesar de todas las dudas que se han planteado una y otra vez, ha llegado a la conciencia de gran parte de la población y justamente de la generación más joven (*Fridays for Future*). Por un lado, sus estrategias de superación pueden ser vistas como un proceso de represión colectiva; por otro lado, mucha gente se ve impulsada a esperar que las tecnologías mejoradas ayuden a resolver los problemas (Overwien 2019; Hippe 2018). Hippe (2016, p. 2004ss) ve aquí la necesidad de un mayor esclarecimiento, así como de oportunidades de éxito en la educación -con apoyo empírico-, incluso con un mayor enfoque en la relación entre el hombre y la naturaleza, para promover en última instancia el sentimiento de pertenencia a la naturaleza. Las reflexiones correspondientes no solo deberían tener un lugar ético-racional, sino que también requieren un anclaje intuitivo y estético-emocional, que esté conectado con la experiencia de la naturaleza.

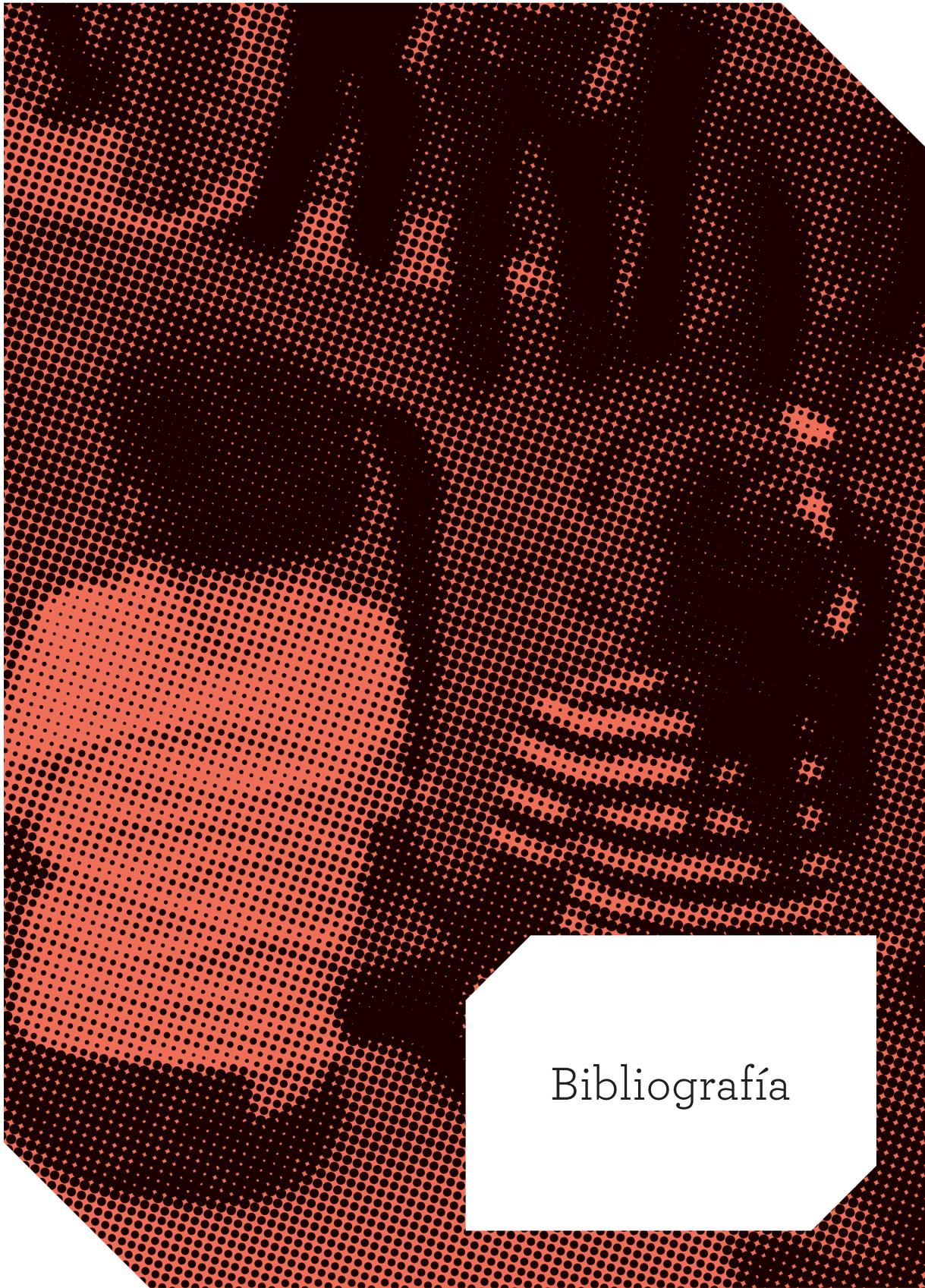
17 Este documento también está disponible en español, ver KMK/BMZ 2016

18 Texto del artículo constitucional introducido en 1992: „El Estado protegerá también los fundamentos naturales de la vida y de los animales en el marco del orden constitucional, bajo la responsabilidad de las generaciones futuras, mediante la legislación y, de

conformidad con las disposiciones de la ley y la justicia, mediante el poder ejecutivo y la jurisdicción”.

19 Acerca de la discusión alemana sobre la educación para el desarrollo sostenible y el aprendizaje global, ver: Overwien, Bernd (2016b).





Bibliografía

- Achour, Sabine; Gill, Thomas (Hrsg.) (2017): Was politische Bildung alles kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach.
- AKSB (2009): Am Puls der Zeit. Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und Aktualisierende Ergänzungen. Bonn, siehe: [https://www.aksb.de/fileadmin/redaktion/1\\_Ueber\\_uns/1\\_Wer\\_wir\\_sind/Konvention\\_Ergaenzung\\_20\\_09\\_10\\_\\_AmPulsderZeit\\_NEU\\_1.pdf](https://www.aksb.de/fileadmin/redaktion/1_Ueber_uns/1_Wer_wir_sind/Konvention_Ergaenzung_20_09_10__AmPulsderZeit_NEU_1.pdf) (07.01.2019)
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung – eine Streitschrift.
- Behrmann, Günther C. (2018): Die Geschichte der politischen Bildung in neuer Perspektive. In: Politisches Lernen, Heft 1-2.
- Besand, Anja (2018): Lernen im Feld vermeintlicher Gewissheiten. Zur Reflexion von Gefühlen in der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung, Heft 2, S. 10-15.
- Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (2019): Gefühle über Gefühle zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Politik mit Gefühl. Bonn: BpB.
- Creuzberger, Stefan; Geppert, Dominik (2018): Die Ämter und ihre Vergangenheit: eine Zwischenbilanz. In: Creuzberger, Stefan; Geppert, Dominik (Hrsg.): Die Ämter und ihre Vergangenheit: Ministerien und Behörden im geteilten Deutschland 1949-1972. – Paderborn, S. 183-199.
- Dahrendorf, Ralf (1961): Die Funktionen sozialer Konflikte. In: Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München 1961, S. 112-131.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Auflage. München.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig (Nachdruck Weinheim 1993), S. 121.
- Dhawan, Nikita (2016): Die Aufklärung retten: Postkoloniale Interventionen. In: zPTH Jg. 7, Heft 2/2016, S. 249-255.
- DVPB (2014): Politische Bildung für die Demokratie. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, siehe: <http://dvpb.de/wir-ueber-uns/positionen/positionspapier/> (07.01.2019).
- Eis, Andreas (2013): Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach, S. 69-77.
- Elverich, Gabi (2017): Die Kooperation schulischer und außerschulischer politischer Bildung als Ansatzpunkt der Rechtsextremismusprävention. In: Achour/ Gill, Thomas 2017, S. 141-152.
- Emde, Oliver (2017): Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd; Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für Nachhaltige Entwicklung. Berlin und Leverkusen: Barbara Budrich, S. 243-264.
- Fischer, Kurt Gerhard (1972): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Göttingen
- Gagel, Walter (2002): Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (APUZ) B 45/2002, S. 6-16.
- Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland



- 1945-1989/90. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- George, Siegfried; Hilligen, Wolfgang (1971): Sehen - beurteilen - handeln, 5./6. Schuljahr, Frankfurt/M.
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Golz, Hans-Georg; Kost, Andreas (2014): Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S-156-164.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilmann (2014): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach, S. 266-274.
- Hafeneger, Benno (2017): Aufklärung, Wissen und Reflexion vs. Fake News, Mythen und Legenden. Herausforderungen für die politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, Heft 4, S. 48-53.
- Heinrich, Gudrun (2016): Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens? In: Widmaier/Zorn 2016, S. 179-186.
- Henkenborg, Peter (2013): Überlegungen zu einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt, Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach, S. 109-118.
- Henkenborg, Peter (2016): „Eine Kultur des Dissenses“ Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In: Widmaier/Zorn 2016, S. 187-196.
- Hentges, Gudrun (2013): Staat und politische Bildung. Von der Zentrale für Heimatdienst zur Bundeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden.
- Hessische Beiträge zur Schulreform. Politik-Unterricht (Sozialkunde). Bericht des Ausschusses für politische Erziehung im Hessischen Landesschulbeirat. Wiesbaden 1950, S. 50.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 4. Auflage.
- Himmelmann, Gerhard (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn: BpB, S. 21-39.
- Hippe, Thorsten (2016): Herausforderung Klimaschutzpolitik. Probleme, Lösungsstrategien und Kontroversen. Opladen.
- Hippe, Thorsten (2018): Kritik der gesellschaftlichen Lebenslüge. In: ZdG, Heft 1, S. 21-42.
- Hufen, Friedhelm (2018): Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, RdJB, Jahrgang 66 (2018), Heft 2, S. 216 - 221.
- Hufer, Klaus-Peter (2013): Politische Bildung aus dem Geist der Aufklärung: Ein Grundverständnis und seine Herleitung. In: Hufer, Klaus-Peter; Länge, Theo W.; Menke, Barbara; Overwien, Bernd; Schudoma, Laura (Hrsg.): Wissen und Können: Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach, S. 23-34.
- Karsen, Sonja Petra (1993): Bericht über den Vater: Fritz Karsen (1885-1951) demokratischer Schulreformer in Berlin, Emigrant und Bildungsexperte. Berlin.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Widerstreit Sachunterricht, Nr.4 (2005), siehe: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene11/arch/klafki/klafki.htm> (07.01.2019).
- KMK/BMZ (2016): Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (KMK, por sus siglas en alemán) y el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ, por sus siglas en alemán): Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible Bonn 2016 ver: [https://www.engagement-global.de/globale-entwicklung-in-der-schule.html?file=files/2\\_Mediathek/Mediathek\\_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/engagement\\_global\\_orientierungsrahmen\\_span\\_barf.pdf](https://www.engagement-global.de/globale-entwicklung-in-der-schule.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/engagement_global_orientierungsrahmen_span_barf.pdf) (22.8.2019).



- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Skuhr, Werner (Hrsg.) (1993): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Auflage. Opladen.
- Mambour, Gerrit (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter (2002): Demokratie-Lernen oder Politik lernen?. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn: BpB, S. 160-187.
- Massing, Peter (2017): Kompetenzorientierung in der schulischen politischen Bildung. In: Achour/Gill, S. 115-126.
- May, Michael; Schattschneider, Jessica (2014): „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang: Handbuch politische Bildung. Schwalbach, 4. Überarbeitete Auflage, S. 31-41.
- Meiser, Inga (2013): *Die Deutsche Forschungshochschule (1947 – 1953)*, Veröffentlichungen aus dem Archiv der Max-Planck-Gesellschaft, Band 23, Berlin.
- Mitnik, Philipp; Lauss, Georg; Schmid-Heher, Stefan (2018): Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. Wien: Pädagogische Hochschule. Siehe: [https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was\\_darf\\_politische\\_Bildung\\_A4.pdf](https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf) (07.01.2019).
- Negt, Oskar (2002): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen, 2. Aufl.
- Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, Klaus-Peter; Pohl, Kerstin; Scheurich, Imke (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004, S. 196-213.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.), Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 83-110.
- Oberle, Monika (2017): Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierung von Lehrkräften als Element ihrer Professionellen Kompetenz. In: Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach, S. 114-127.
- Overwien, Bernd (2009): Bildung I – Schulen. In: Gillen, Gabriele, Rossum, Walter van: Schwarzbuch Deutschland. Das Handbuch der vermissten Informationen. Reinbek, S. 126-135.
- Overwien, Bernd (2016a): Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Widmaier/Zorn 2016, S. 260-268.
- Overwien, Bernd (2016b): Education for Sustainable Development and Global Learning – References to Teaching Right Livelihood. In: Christoforatu, Ellen (ed.): Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood. Immenhausen/Kassel, S. 40-56, siehe: [www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG\\_Politikwissenschaften/FG\\_DidaktikderpolitischenBildung/Overwien\\_CORR-1-Christoforatu\\_01.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/Overwien_CORR-1-Christoforatu_01.pdf) (07.01.2019).
- Overwien, Bernd (2017a): Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? In: Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd; Overwien, Bernd (Hrsg.) (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, S. 121-132.
- Overwien, Bernd (2017b): Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive. In: Burow, Olaf-Axel; Gallenkamp, Charlotte (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim/Basel, S. 138-150
- Overwien, Bernd (2019): Umwelt, Klimawandel, Globalisierung - Angst in der politischen Bildung? In: Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (2019): Gefühle über Gefühle zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Politik mit Gefühl. Bonn: BpB, S. 304-318.
- Pupeter, Monika; Wolfert, Sabine; Schneekloth, Ulrich (2018): Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel, S. 148-179.
- Radde, Gerd: Fritz Karsen: ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.



- Erweiterte Neuauflage. Mit einem Bericht über den Vater von Sonja Petra Karsen (= Studien zur Bildungsreform, 37). Frankfurt a. M. [u. a.] 1999.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (4., überarbeitete Auflage). Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour/Gill 2017, S. 105-114.
- Reinhardt, Sibylle (2014): Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang: Handbuch Politische Bildung. Schwalbach, S. 275-283.
- Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (2003): Key competences for a successful life and a well-functioning society. Cambridge.
- Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Bonn: BpB.
- Sander, Wolfgang (2013)\_ Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3. Aktualisierte Aufl. Marburg.
- Sander, Wolfgang (2013b): Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: ZdG, Heft 1/2013, S. 100-124.
- Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang: Handbuch politische Bildung. Schwalbach, S. 113-126.
- Sander, Wolfgang (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung“? In: Z.f.Päd., 61. Jg., Heft 4, S. 517-526.
- Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bonn, S. 11-21.
- Schiele, Siegfried (2016a): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modererscheinung! Zur historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. In: Widmaier/Zorn 2016, S. 68-77.
- Schiele, Siegfried (2016b): Der Beutelsbacher Konsens - Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis. In: Schmidt, J. & Schoon, S. (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Schwerin: Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt/Main.
- Schneekloth, Ulrich; Albert, Mathias (2010): Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel. In: Albert Mathias Hurrelmann Klaus, Quenzel, Gudrun (Hrsg.): *Jugend 2010*. Shell-Jugendstudie. Frankfurt/M., S. 165-184.
- Schröder, Achim (2013): Politische Jugendbildung, in: Hafeneger, Benno (Hrsg.), Handbuch Außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S. 173 - 186.
- Stammwitz, Wolfgang (1993): Von der Staatsbürgerkunde zum Politischen Unterricht. Ein neues Fach im Spiegel seiner Benennungen (1945-1951). In: Rathenow, Hanns-Fred, Richter, Uwe (Hrsg.): Politische Bildung im Wandel. Festschrift für Wolfgang Northemann. Opladen, S. 29-43.
- Sutor, Bernhard (1971) Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung. Paderborn.
- Universidad Nacional de Colombia (2012): Ciudad Universitaria - Sede Bogotá, Bogotá .
- Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Widmaier/Zorn 2016, S. 19-27 (Nachdruck 1977).
- Widmaier, Benedikt (2011): Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung, in: Außerschulische Bildung, Heft 2, S. 142 - 150.
- Widmaier, Benedikt (2016): Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: Widmaier/Zorn 2016, S. 96-111.
- Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach 2013, S. 17-25.
- Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: BpB.



## **Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ**

El Instituto CAPAZ es una plataforma de cooperación entre Colombia y Alemania que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias en temas de construcción de paz, mediante la conformación de redes entre universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales que actúan en el ámbito territorial. La consolidación de dichas redes permite el análisis, la reflexión y el debate académico interdisciplinario sobre las lecciones del pasado y los desafíos de la construcción de una paz sostenible. CAPAZ promueve actividades de investigación, enseñanza y asesoría, las cuales permiten nuevas aproximaciones a la comprensión de la paz y el conflicto, transmiten conocimiento a la sociedad y plantean respuestas a los múltiples desafíos de una sociedad en transición.

### ***Serie Documentos de trabajo del Instituto CAPAZ***

La serie *Documentos de trabajo* del Instituto CAPAZ busca fomentar el intercambio de conocimientos, el debate académico y la construcción de puentes de cooperación académica, facilitando a investigadoras e investigadores difundir y exponer los resultados iniciales de sus investigaciones en curso, así como sus contribuciones y enfoques sobre diferentes temáticas relacionadas con la construcción de paz en Colombia.

La serie *Documentos de trabajo* del Instituto CAPAZ es de acceso público y gratuito, y se rige por los parámetros del Creative Commons Attribution. Los derechos de autor corresponden a los(as) autores(as) del documento y cualquier reproducción total o parcial del documento de trabajo (de sus herramientas visuales o de los datos que brinda el documento) debe incluir un reconocimiento de la autoría del trabajo y de su publicación inicial. La reproducción del documento solo puede hacerse para fines investigativos y para uso personal. Para otros fines se requiere el consentimiento de los(as) autores(as)

El Instituto CAPAZ no se responsabiliza por errores o imprecisiones que los(as) autores(as) hayan plasmado en el documento de trabajo, ni por las consecuencias del uso del mismo. Las opiniones y juicios de los(as) autores(as) no son necesariamente compartidos por el Instituto CAPAZ.

www.instituto-capaz.org  
info@instituto-capaz.org  
(+57 1) 342 1803 Extensión 29982  
Carrera 8 No. 7-21  
Claustro de San Agustín  
Bogotá - Colombia



Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office

**DAAD**

Deutscher Akademischer Austauschdienst  
Servicio Alemán de Intercambio Académico



Federal Foreign Office