



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



Universidad Nacional de San Martín
Instituto de Altos Estudios Sociales
Maestría en Historia

Tesis de Maestría

*Asignatura pendiente: la reforma curricular
nacional de Educación Cívica de 1984 en el
contexto de la transición democrática*

Tesista: Manuel Jerónimo Becerra

Director: Dr. Pablo Luis Pineau

Buenos Aires, marzo de 2016

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo ha sido rastrear una de las primeras políticas públicas en el área educativa tras la recuperación democrática en 1983: la reforma de la asignatura “Educación Cívica” de la escuela secundaria. Para ello se indagó el programa aprobado en marzo de 1984 en comparación con la normativa previa que reguló esta materia durante la última dictadura militar, junto con doce “Documentos de Apoyo” destinados a los docentes de esta asignatura, que contenían propuestas bibliográficas y didácticas para el trabajo en el aula. Además, se indagó acerca de las dinámicas burocráticas y políticas que atravesaron la puesta en marcha de esta reforma curricular por medio de entrevistas a funcionarios de la primer Secretaría de Educación del gobierno radical, y trabajos de campo efectuados sobre el cuerpo docente entre 1985 y 1989. Asimismo, se caracterizaron las líneas básicas del proyecto educativo alfonsinista, y cómo cuadraba el proceso estudiado dentro de ese marco general. El resultado fue una aproximación a las rupturas y continuidades que condicionan la implementación de las políticas públicas para el área, cómo operaron esos condicionamientos en un momento crítico como fue la transición democrática, y cómo se insertan estas primeras reformas educativas de la democracia recuperada en la configuración del sistema educativo de la historia reciente.

PALABRAS CLAVE

Alfonsinismo – Transición democrática argentina – Educación – Reforma curricular – Educación Cívica

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Relevancia y objetivos del presente estudio	6
1.1.1 Pertinencia disciplinar del objeto.....	6
1.1.2 Objetivos.....	9
1.1.2.1 Objetivo general.....	9
1.1.2.2 Objetivos particulares.....	11
1.2 Hipótesis y metodología.....	12
1.2.1 Hipótesis de trabajo.....	12
1.2.2 Metodología.....	15
1.3 Teorías y conceptos que atraviesan esta tesis.....	17
1.3.1 Marco teórico.....	17
1.3.2 Utillaje conceptual	23
1.4 Estado de la cuestión.....	26
2. DOS PRECISIONES HISTÓRICAS HASTA 1984	33
2.1 Sobre la escuela secundaria en Argentina	33
2.2. Sobre la disciplina escolar “Civismo”.....	38
3. LAS POLÍTICAS MÁS IMPORTANTES DEL PROYECTO EDUCATIVO ALFONSINISTA	47
3.1. Políticas impulsadas desde la Secretaría de Educación de Bernardo Solá.....	47
3.2. Otras políticas educativas del alfonsinismo.....	53
4. LA REFORMA DE EDUCACIÓN CÍVICA: RENOVACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA	57
4.1 La gestación del proceso	57
4.2 Los Documentos de Apoyo	64
4.2.1 Lógica política vs. lógica de mercado.....	64
4.2.2 Esquivar las burocracias educativas.....	69
4.2.3. Análisis descriptivo de los Documentos de Apoyo.....	76
4.2.3.1. Documento de Apoyo N° 1.....	76
4.2.3.2. Documento de Apoyo N° 2.....	85
4.2.3.3. Documento de Apoyo N° 3.....	100
4.2.3.4. Documento de Apoyo N° 4.....	107

4.2.3.5. Ediciones de los Documentos de Apoyo para públicos específicos.....	115
4.2.3.5.1. Los Documentos de Apoyo para las escuelas dependientes de la SNEP .	115
4.2.3.5.2. El Documento de Apoyo 3 bis	121
5. UNA BREVE APROXIMACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA:	
CONTINUIDADES, RUPTURAS, TRADICIONES, RESISTENCIAS.....	124
6. LA TRIPLE MODERNIZACIÓN.....	139
6.1 Modernización disciplinar	139
6.2. Modernización pedagógica.....	141
6.3. Modernización ideológica	144
7. PALABRAS FINALES.....	147
7.1 Conclusiones.....	147
7.1.1. Solidaridades burocráticas verticales	147
7.1.2. La triple modernización de Educación Cívica.....	148
7.1.3. El proyecto educativo alfonsinista	150
7.2 Digresiones	153
ANEXOS	158
Programas correspondientes a la asignatura Civismo (1976-1984)	158
Resolución Ministerial N° 536/84.....	158
Resolución Ministerial N° 323/80.....	163
Resolución Ministerial N° 326/80 (fragmento)	166
Resolución Ministerial N° 1614/80 (fragmento)	169
Resolución Ministerial N° 610/76.....	183
Recursos primarios	192
Fuentes orales (entrevistas realizadas por el autor)	194
Normativa.....	194
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	196

AGRADECIMIENTOS

El trabajo en esta tesis me llevó a visitar constantemente mi recorrido escolar, así como mi trayectoria laboral. Me sentí, durante muchos momentos, como un fantasma del futuro visitando la escuela del pasado, en un juego de espejos y oposiciones. Esa sensación de estar presenciando una foto de una escuela que ya no es, pero a la vez sí es –por aquello de las rupturas y las continuidades en la historia, que se trabajarán en esta investigación– me llevó a momentos de epifanía, emoción, hastío. Este viaje atravesado por mis memorias, la rigurosidad académica y mis angustias cotidianas, no podría haber sido llevado adelante sin el acompañamiento invaluable de muchísimas personas, de las cuales algunas serán nombradas acá, seguramente en un acto de injusticia con otras y otros que tanto han aportado.

En primer lugar, a mi familia: a mis hermanos Martín y Marina, porque son ejemplo de laburo, estudio y esfuerzo, y por haber leído grandes pedazos de esta tesis a pesar de sus obligaciones y siempre dando una devolución significativa y preocupada. A mi papá y mi mamá, porque ellos me indicaron hace tiempo ya caminos y valores de lucha y de justicia, que he decidido honrar y que en parte se dejan traslucir en este laburo. A mis sobrinos, Luciano, Antonio, Felipe y Julián, por tanto amor indecible traducido en risas y abrazos. Y a Patricia Franzanti, por supuesto, por su insoslayable rol logístico embebido de cariño.

También a los amigos con los que nos fuimos encontrando en la vida: Jorge, Julián y Mandia, con quienes hemos crecido envueltos en viajes, códigos y chistes malos imprescindibles. A la Logia del Joaquín V. González, claro, compañeros de una carrera transitada buscando y transformando sentidos. Especialmente a Martu Rotondaro, que abrió puertas importantes para esta tesis.

Debo agradecer también la contención, las sonrisas y las palabras justas de gente valiosísima del IDAES: Paula Luciani, Marina Franco, Paula Canelo, Ricardo Martínez Mazzola y Lucía Quaretti han dado, aún sin saberlo, claves para poder afrontar y ordenar este trabajo. Sin saberlo seguramente, también, me han infundido seguridad y decisión para dedicar mi verano a la escritura de estas páginas. Gracias también a mi director, Pablo Pineau, por su generosidad y paciencia.

Agradezco también al personal de las bibliotecas Nacional de Maestros, Nacional, del Congreso de la Nación, y “Obispo Angelelli” y al del Archivo Histórico de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”, por la atención recibida. Y a

los trabajadores y trabajadoras del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación: Gisela Flores soportó estoicamente mi bombardeo de correos electrónicos y digitalizó documentos centrales para la elaboración de esta tesis.

Debo agradecer, muy especialmente, a la comunidad educativa del Colegio 2 DE 1° “Domingo F. Sarmiento”, de la ciudad de Buenos Aires. Compañeros y compañeras como Roxana Levinsky, Juan Goldín, Débora Covelo, Lila Rucci, Alejandra Masgoret, Verónica Fulco, Julieta Messina, Nadia Ibarrola, Victoria Ríos, Verónica Pena, Sebastián Rigueiro, Franco Caruso, Fernando Bogado, Vanesa Romualdo y Carlos Vidal me han enseñado y me enseñan todos los días con su ejemplo y dedicación todo terreno. Mientras escribo esto en el mismo Colegio, acompañamos a algunos de ellos en su reclamo laboral, pues fueron despedidos intespestivamente. También agradezco a mis compañeras y compañeros con quienes no comparto ideas, proyectos, sentidos comunes ni humor. Ellos también me señalan, con su frustración y desidia, los caminos que no debo recorrer. Gracias, claro, a los alumnos y alumnas del colegio, que en sus sonrisas, preguntas, fastidios, angustias y desafíos me han formado como docente y como ser humano, me han cambiado la vida y mi relación ante el mundo, hicieron carne la idea de que necesitamos reclamar justicia y la garantía de nuestros derechos. La escuela son ellos: su composición coral y diversa, su yuxtaposición de tradiciones y tiempos. A ellos va especialmente dedicada esta tesis sobre el espacio que compartimos todos los días: porque es sobre nosotros mismos, porque cada página es una foto vieja de nuestros antepasados. Estamos imbricados en las palabras, en la puntuación y en el relato.

Y gracias a Soledad Martínez, claro, por haber acompañado con ideas y gestos cotidianos de amor y paciencia infinitas este camino, que sirvieron de amalgama imprescindible entre las ideas y los silencios de este escrito.

En definitiva, gracias a la escuela pública, que ha estructurado todo esto. Ni una sola letra habría sido escrita si no estuviera destinada a luchar por ella, en medio de una coyuntura desencantada y hostil, porque a pesar de todo vamos a seguir estando acá, siempre, explicando ese tema que le cuesta a esa chica o ese chico, una vez más.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Relevancia y objetivos del presente estudio

1.1.1 Pertinencia disciplinar del objeto

El 10 de diciembre de 1983 Argentina entró en una etapa de recuperación del Estado de derecho que se mantiene hasta nuestros días. El tiempo histórico era marcado por el ritmo de los desafíos de ese momento: la ruptura con un pasado trágico, la consolidación de un régimen basado en la institucionalidad emanada de la Constitución Nacional y las leyes (Alfonsín, 2004: 157; Aboy Carlés: 2010: 79), el llenado de ese “continente” normativo de una espesura de hábitos democráticos que la ciudadanía internalizara en su cotidianeidad. El nuevo gobierno, encabezado por el Dr. Raúl Alfonsín, se planteó desde el inicio –incluso, desde su campaña– ambiciosos objetivos que tenían como meta última entregarle el poder a un civil elegido a través de los mecanismos establecidos por la ley. El itinerario sinuoso del primer gobierno democrático luego de cinco décadas de inestabilidad política –y tras siete años de la más sangrienta dictadura de nuestra historia–, las cicatrices que ese proceso grabó en la ciudadanía y en la trayectoria de sus cuadros políticos son muestras suficientes de la irregularidad del proyecto 1983-1989, marcado de cerca y cuerpo a cuerpo por poderosos intereses.

En la educación, la nueva gestión buscó desarmar la cultura autoritaria y descentrar al alumno de su rol de receptor pasivo –y obligadamente mudo y acrítico– de los contenidos monopolizados por el docente. (Tedesco, 1987: 27). Fue la escuela secundaria, dentro de la escolaridad formal, la principal destinataria de una serie de reformas normativas relacionadas con la convivencia escolar, las condiciones de ingreso y, en menor medida, la currícula. En síntesis –y es lo que se buscará indagar en el presente trabajo–, democratizar la escuela media –esto es, universalizar su ingreso y abrir el debate sobre sus reglas–, ese espacio donde adolescentes convivían con adultos cuya autoridad estaba asociada al respeto riguroso a determinadas reglas de convivencia y al no cuestionamiento de sus saberes. A la vez, esos saberes estaban estructurados según lógicas enciclopedistas: el aula funcionaba como un espacio de acumulación de un conocimiento que se derramaba desde la tarima del docente hacia los pupitres de los alumnos, alejados de la reflexión crítica de la realidad (Aguerrondo, 1987: 34).

A más de treinta años de iniciado ese proceso, la escuela secundaria se encuentra en un proceso en el que las heridas de la crisis están en carne viva. Esa crisis se manifiesta por medio de diferentes variables: por un lado, la necesidad de incluir en el nivel medio de una escuela hoy obligatoria a poblaciones que no habían sido las destinatarias originales de una secundaria de elite y para quienes no fueron pensadas sus lógicas escolares; por otro, las nuevas formas de producción y circulación de la información que ponen en jaque definitivo las formas del conocimiento, en tanto ya no hay “agentes monopolizadores” del saber que ostenten patentes de curso científicas, sino que el acceso a la información se ha desplegado en una variedad caótica de posibilidades, soportes y niveles de calidad; finalmente, la pregunta que cuelga como un peso muerto del cuello de los docentes y funcionarios de la educación: ¿para qué sirve, entonces, la escuela secundaria? ¿Debe formar mano de obra más o menos calificada? ¿Debe preparar para el ingreso a la universidad, aportando determinadas herramientas de procesamiento de la información? ¿Para qué carreras, las de las ciencias “duras” o las disciplinas “humanísticas”? ¿Debe ser emancipadora, debe dar voz a quienes no la tienen, debe buscar la transformación de un orden social? ¿Hasta qué punto? ¿Debe formar “patriotas” preocupados por la grandeza de la Nación?

Las preguntas precedentes son sólo algunas de un enjambre de sentidos comunes que giran en torno a la escuela secundaria, tributario de las aspiraciones de los adultos y de las nostalgias por un pasado presuntamente dorado donde las jerarquías eran incuestionables, y las frustraciones que, precisamente, los treinta años de democracia que la sociedad argentina lleva recorridos han contribuido a alimentar, crisis tras crisis.

De esta manera, este trabajo busca indagar en los orígenes mismos de la educación democrática. El 8 de marzo de 1984, a días del inicio formal del primer año lectivo en democracia¹, el Ministro de Educación y Justicia, Carlos Alconada Aramburú, firmó la resolución 536/84, que reemplazaba la asignatura “Formación Moral y Cívica” por “Educación Cívica”. Ésta dispuso una modificación de los contenidos para adecuarlos al nuevo tiempo histórico. Los temas que se recorren² estructuran la materia en torno a la comunidad ciudadana, al orden democrático

¹ El inicio fue el día lunes 12 de marzo, para los niveles inicial, primario y secundario.

² Ver la Resolución Miniserial 536/84 en los Anexos de esta tesis.

como forma de vida y la defensa de los Derechos Humanos, entre otros. La reforma curricular de Educación Cívica se produjo de manera inmediata una vez que la Unión Cívica Radical asumió el poder, y fue la única reforma curricular que se realizó en el área de las Ciencias Sociales, a nivel nacional, hasta la Ley Federal de Educación de 1992. Este hecho vuelve este proceso un hito dentro de la configuración democrática del sistema educativo argentino. Pero independientemente del interés que generan los nuevos contenidos y cómo se articulan con un tiempo histórico marcado por una serie de demandas de justicia, institucionalidad, bienestar y diálogo político, lo que realmente constituye una innovación son las primeras iniciativas de una renovación en términos didácticos, y su alineamiento con una coyuntura favorable.

Se puede afirmar, como adelanto de la hipótesis del trabajo, que el mayor desafío que enfrenta la escuela secundaria desde 1983 es cómo reconfigurar el trabajo en el aula, el rol del alumno y del docente, la convivencia escolar y la relación con el conocimiento en una sociedad democrática e inclusiva, donde todos los chicos³ tengan garantizado su derecho a la educación media. Y que el trabajo de reforma de Educación Cívica, en 1984, fue probablemente la primera iniciativa en ese sentido, la primer “asignatura pendiente” que se buscó atender. Como se verá, esta iniciativa no fue necesariamente planificada en su totalidad, sino que fue fruto de un espíritu de época de debates y de las experiencias intelectuales, profesionales y políticas de quienes participaron de la “hechura” de esa reforma.

En síntesis, hablar de la escuela secundaria hoy en día es hablar, todavía, de enciclopedismo y de atrasos en pedagogías y didácticas. Es hablar de mecanismos autoritarios de exclusión que siguen operando a pesar de las leyes que regulan el sistema. Algunos de esos mecanismos están directamente vinculados con la relación docente-alumno y las expectativas, construidas a lo largo de décadas, en torno a ella. Esta tesis busca rastrear los embriones de las preguntas que buscan visualizar problemas que aún se arrastran en la escuela media. Es por eso que se ha echado mano a la metodología del saber historiográfico, pues a pesar de los cuestionamientos institucionales y pedagógicos –más propios, tal vez, de una sociología de la educación– el objetivo es establecer los primeros momentos en que

³ En esta tesis se utilizará el genérico masculino para agilizar la lectura, pero vale la aclaración como forma de desnaturalizar esta generalización idiomática y los patrones implícitos en ella.

comenzaron a surgir estos cuestionamientos, y las condiciones en que se produjeron: la transición democrática⁴ en Argentina.

Puede pensarse que poner la lupa sobre las huellas de la democratización educativa nos puede ayudar a comprender qué pasos que hemos dado son efectivamente avances, y la genealogía de los mismos. Puede ser, también, una forma de establecer qué aspectos de nuestras tradiciones educativas deben ser modificados y cuáles profundizados, y en qué sentido deben ser reformulados. Echar luz sobre el contexto y la atmósfera de época en que se produjo la reforma de Educación Cívica – los debates, las presiones, la incertidumbre, los miedos y las contradicciones– tiene, si se quiere, un objetivo eminentemente político: el de escribir las páginas de la educación en el mismo idioma y con la misma tinta que las páginas de la democracia.

1.1.2 Objetivos

1.1.2.1 Objetivo general

La presente tesis abordará, entonces, la reforma de Educación Cívica de 1984, que tenía como jurisdicción a todas las escuelas secundarias del país, en ese entonces bajo la órbita del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación⁵. Si bien se han ido desarrollando, en los últimos años, las primeras aproximaciones a la dinámica política, económica, social y cultural de la década de 1980 en Argentina, éstas no han hecho énfasis en la política educativa para la escuela secundaria, con las excepciones que se indagarán en el estado de arte. Más difíciles aún de encontrar han sido los aportes que refieran específicamente al objeto de esta tesis, que también se abordarán en ese apartado. De manera que uno de los objetivos principales de este trabajo es

⁴ Sin intenciones de entrar en el debate acerca de la categoría de *transición democrática*, en esta tesis se hará uso de la conceptualización que hace Waldo Ansaldi: “La *transición de la dictadura a la democracia* es un proceso de duración variable en cada país, iniciado todavía en situación de dictadura y generado por diferentes razones: protesta popular, disenso o fractura dentro de las Fuerzas Armadas, acción concertada entre partidos políticos de oposición, negociaciones de éstos con los jefes militares. En tales condiciones, los dictadores en retirada disponen medidas atenuantes del ejercicio duro del poder. En otros casos, la transición se origina tras un sonado fracaso militar.” (2006: 24. Cursivas en el original).

⁵ Prácticamente la totalidad de los establecimientos de enseñanza secundaria dependían, para la década de 1980, de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior –que luego sería desdoblada en Media y Superior–, del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, la Dirección Nacional de Educación Artística, la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) y la Dirección Nacional de Educación del Adulto. En 1991, la ley 20.049 de Transferencia de Servicios Educativos comenzaría el proceso de cesión de estas instituciones a las órbitas provinciales y de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

identificar los impactos del gran cambio que implicó la recuperación democrática en la currícula de la escuela secundaria: si hubo rupturas, cuáles fueron, y cuáles fueron también las continuidades y las contradicciones en que el proceso de reforma de esta asignatura redundó. En definitiva, cuál era la articulación de tan complejo proceso con el proyecto social alfonsinista. En rigor, se apuesta a realizar una contribución al estudio de la educación en los primeros momentos del proceso democrático inaugurado en 1983, estableciendo sus complejas articulaciones con el clima político de la época y las dinámicas de las burocracias estatales en el proceso de la transición democrática. Y de esta forma, sumar al debate acerca de los desafíos de la escuela secundaria hoy.

Otra aclaración pertinente para esta breve presentación es que, si bien el estudio estará centrado en las modificaciones curriculares de Educación Cívica y los condicionantes de su proceso de reforma, esto no implica necesariamente que ese proyecto social haya terminado de plasmarse como parte del sentido común de la población escolar. Las variables que inciden sobre esto son múltiples, dentro de las que se destacan fundamentalmente el vínculo áulico docente-alumno y la apropiación de cada institución, cada cuerpo directivo y cada docente de las órdenes provenientes de la estructura estatal. Realizar un análisis profundo de estos condicionantes excede el presente trabajo, aunque se realizará una aproximación breve a algunas de las lógicas presentes en la implementación. El hecho de tomar para esta tesis solamente los documentos oficiales producidos al calor de la reforma, los testimonios de protagonistas de ese momento y fuentes ministeriales seleccionadas, tiene que ver con lo mencionado anteriormente: tratar de identificar cómo se articuló el proyecto social del gobierno radical con las iniciativas curriculares y didácticas involucradas en este proceso, y qué características tuvo la dinámica burocrática que impulsó esta política. La práctica áulica, en todo caso, y seguramente, es otro universo⁶.

⁶ Al respecto, Cfr. como ejemplo GVIRTZ, Silvana (1997). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires. Aique. La autora analiza las prácticas áulicas a través de los cuadernos de clase, para aproximarse a cómo se produce efectivamente la trasposición didáctica en diferentes momentos de la historia. En el prólogo, Cecilia Braslavsky afirma: “Se trata de una obstinación y la de sus actores cotidianos por lograr enseñar a leer, escribir y contar; más allá de que políticos oficiales o académicos críticos, a veces distanciados de la vida cotidiana de la escuela, pretendan hacerla o verla al servicio del partido de Gobierno, las clases dominantes o de otros grupos de intereses, poder y presión.” El mundo escolar, como el de muchas instituciones estatales, está atravesado por complejidades que filtran y resignifican las directivas que emanan desde las cúpulas del poder.

1.1.2.2 Objetivos particulares

La importancia de este trabajo radica, como se ha manifestado, en el rescate de las condiciones bajo las que se produjo la reforma y su articulación con el proyecto social alfonsinista y el propio “espíritu de época” de la democracia en pañales: de esta manera se busca también indagar acerca del sentido común que rodea al paso que significó la recuperación de la democracia, para echar luz sobre los intersticios del funcionamiento estatal. Se intenta entonces demostrar que el proceso de transición democrática, si bien marcó fuertes rupturas con la última dictadura militar⁷, también manifestó continuidades atravesadas por las complejidades de la composición de las burocracias estatales, y hasta su incidencia en los procesos de reforma curricular. Sin embargo, los cambios que sufrió la asignatura denominada “Formación Moral y Cívica” –cuyo programa había sido establecido en sucesivas resoluciones ministeriales entre 1979 y 1981, y de fuerte impronta nacionalista, integrista, neotomista y totalitaria (Romero, 2007: 36)⁸–, comenzando por su cambio de denominación y continuando por un profundo proceso de revisión de sus contenidos y didácticas, marcó una fuerte ruptura con el proyecto educativo de la dictadura militar, aunque manifestó continuidades que serán indagadas.

Un proceso de reforma curricular como el que se analiza en este trabajo abarca muchos más aspectos que el simple reemplazo de contenidos: una “Comisión de Apoyo” convocada por el primer Secretario de Educación de Alfonsín, el Dr. Bernardo Solá, llevó adelante una ardua tarea de capacitaciones y charlas con docentes de todo el país, al tiempo que se encargó de recabar información para compilar una serie de cuadernillos destinados a docentes, con recomendaciones sobre los abordajes pedagógico-didácticos de la nueva asignatura y material para su trabajo en el aula. Estas dos iniciativas no pueden ser deslindadas de una tarea más amplia del mismo equipo: aunque con cierta división de las tareas, fueron los mismos asesores que llevaron adelante la eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio –plasmados en la Resolución Ministerial 2414/84–, con el desafío

⁷ Gabriel Vommaro plantea que la dirigencia de la naciente democracia buscaba ubicar el pasado inmediato como una alteridad trágica, que debía ser superada (2006: 245).

⁸ Carolina Kaufmann y Delfina Doval comparten esta mirada, y aportan la categorización de la pedagogía que guiaba a los ideólogos educativos de la última dictadura como de “personalismo educativo perennialista”, orientada a los valores morales “trascendentes” del ser humano, profundamente atravesados por la religión católica (2006: 204-205).

infraestructural que esto suponía (pues no había suficientes escuelas para afrontar la universalización de la matrícula, fundamentalmente en algunos distritos clave del conurbano bonaerense), y también se reunió con supervisores y directivos para analizar las estrategias y el impacto de las Resoluciones de la Subsecretaría de Conducción Educativa nros. 3/84 y 78/84, que regulaban el funcionamiento de los centros de estudiantes en el nivel medio.

A modo de sistematización, se podría realizar un recorrido de los objetivos particulares:

- Reconstruir el proceso de elaboración de los Documentos de Apoyo para docentes de Educación Cívica, así como las dinámicas burocráticas que condicionaron su implementación efectiva.
- Establecer los condicionamientos, debates y contradicciones que se dieron en torno al proceso de reforma, y su articulación con el proyecto del gobierno nacional.
- Describir analíticamente de los contenidos surgidos a partir de la Resolución 536/84 (programa de la materia Educación Cívica para 1º, 2º y 3º año) y de los Documentos de Apoyo para docentes elaborados por la “Comisión de Apoyo”.
- Identificar la propuesta didáctica que surge de los Documentos de Apoyo, y de los testimonios de los miembros de la Comisión, su vinculación con los debates teórico-políticos de la época.
- Realizar una serie de conclusiones que funcionen como decantación de los temas trabajados, de modo que puedan servir de insumo para reflexionar acerca de la escuela media argentina actual.

1.2 Hipótesis y metodología

1.2.1 Hipótesis de trabajo

El presente trabajo apuesta a trabajar una hipótesis que pivotea sobre tres planos en torno a la reforma de Educación Cívica de 1984, el de los contenidos, el de la didáctica y el de sus lógicas burocráticas:

- a) En primer término, la reforma del programa de Educación Cívica efectuada a principios de 1984 estuvo orientada a hacer ingresar al aula nuevos temas, engarzados con la agenda ciudadana que el gobierno nacional deseaba marcar en los primeros tiempos de su mandato. Es esta línea la que llevó a quienes se ocuparon de esa reforma a incluir dentro de la nueva currícula núcleos como la participación ciudadana, los derechos humanos, la Constitución Nacional o la democracia como forma de vida, entre otros. La reforma no sólo consistió en un reemplazo de contenidos en la asignatura más “ideológica” de la escuela secundaria (Tedesco, 1987: 22-23), poniendo a disposición una serie de significantes identificados con el nuevo tiempo democrático, sino también implicó
- b) que a través de las sugerencias didácticas que se hicieron por medio de los “Documentos de Apoyo” dejaban traslucirse con timidez los primeros aportes de una estrategia que podría definirse como “constructivista”. La misma⁹ contribuía al desarrollo de hábitos que se articulaban, también, con la apertura democrática: participación, autonomía, colaboración, como ejes estructurantes de la relación docente-alumnos.
- c) Para la implementación de la materia reformada fue necesario realizar articulaciones entre el nivel burocrático ministerial –seleccionado a través de la lógica política por el nuevo gobierno–, el nivel intermedio de supervisores e inspectores, y el cuerpo docente. Estos dos últimos niveles se mantenían prácticamente sin modificaciones respecto de su composición durante la última dictadura militar. Las relaciones entre estos tres niveles y sus diferentes lógicas también condicionaron las intenciones que el gobierno radical buscaba plasmar en las aulas a través de una currícula renovada.

De esta manera, la reforma de Educación Cívica constituyó un reemplazo de contenidos atravesados por el autoritarismo de la última dictadura militar, pero además –y fundamentalmente– significó uno de los primeros avances por modernizar la escuela secundaria adecuándola a tiempos políticos que demandaban el reemplazo

⁹ Las características de la pedagogía constructivista serán abordadas en el apartado “Teorías y conceptos que atraviesan esta tesis”.

de la fuerza por la palabra¹⁰, de la indiferencia por la participación. Esto se canalizó, como quedó dicho, por medio de propuestas didácticas que la Comisión de Apoyo – de forma más o menos intuitiva, más o menos accidentada, más o menos contradictoria– buscaba incluir como hábitos regulares en la escuela, en el primer intento de ruptura con formas de enseñanza más tradicionales e inspiradas en el enciclopedismo. Sin embargo, en función de que ciertas perspectivas que se podrían identificar con el constructivismo piagetiano ya aparecían en documentos curriculares y programas de la última dictadura militar, la mayor ruptura la marcó que a partir de 1983 el resto de las agencias estatales mostraban cierta “coherencia” con los intentos de apertura de la participación, el debate y la libertad de expresión.

Educación Cívica, entonces, sería el espacio donde la democracia como valor y forma de vida habría cobrado especial importancia. Esto además quedará en evidencia en tanto que durante el período estudiado se desarrolló una gran cantidad de actividades de capacitación y divulgación de los nuevos contenidos en todo el país. Aunque a nivel nacional no hubo otra modificación curricular en el nivel medio durante el gobierno de Raúl Alfonsín –sí, en cambio, en las jurisdicciones provinciales y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Braslavsky, Cosse y Dussel, 1995: 251-254)–, sí comienzan a esbozarse las primeras presencias de autores e hipótesis más comprometidas con los centros de producción académica¹¹. Esta tendencia se da especialmente en lo que hace a la edición de algunos pocos libros de texto y actividades para el aula, que según Luis Alberto Romero era un espacio mucho más móvil y flexible que el de las reformas curriculares (2007: 31). Sin embargo, como se demostrará, la reforma curricular de esta materia tuvo las características que tuvo, entre otras cosas, precisamente para evitar que las rigideces de la industria editorial la condicionaran. Por otro lado, dentro del ámbito educativo, los cambios más significativos estuvieron vinculados a la convivencia y la importante ampliación de espacios de participación de la comunidad educativa, vedados durante el gobierno militar.

¹⁰ Ariana Reano y Julia Smola sostienen que “el retorno a la democracia se invocaba y se construía a través de las palabras que volvían a llenar espacios públicos que, durante la dictadura, habían sido vaciados de contenidos y de participación política”. (2014: 27).

¹¹ Vale la pena recordar que a partir de la recuperación democrática se produce también una renovación de los planteles académicos universitarios.

1.2.2 Metodología

Para arribar a estas conclusiones, se realizará una breve reseña de la historia de la enseñanza media en Argentina, y específicamente de la materia denominada en 1984 como “Educación Cívica”, y se indagarán distintos recursos primarios que exponen los contenidos propuestos, sus lógicas internas y la dinámica burocrática de los procesos de decisión e implementación. Se utilizaron cuatro tipos de fuentes principales:

- Los “Documentos de Apoyo”¹², elaborados por la “Comisión de Apoyo a los docentes de Educación Cívica, dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación” fueron seis cuadernillos destinados al profesorado que dictaría la asignatura reformada. Incluían material didáctico y propuestas para el trabajo en el aula de los temas del programa, algunos de los cuales fueron profundizados. Los primeros tres cuadernillos abordan los temas de la currícula, el cuarto está enteramente dedicado al tema “Derechos Humanos”, el quinto recoge reflexiones y propuestas que la misma Comisión recibió de parte de los docentes, y el sexto recaba los resultados de una Ficha de Evaluación que había sido enviada a las escuelas, al tiempo que también aporta algunas actividades áulicas. A estos se sumó un DA destinado específicamente a las escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que se elaboraron otros cuatro DA para las escuelas de gestión privada¹³.
- La normativa que regulaba temas críticos de la primer Secretaría de Educación del gobierno radical: el mencionado programa de Educación Cívica (Resolución Ministerial N° 536/84), la habilitación para la formación de centros de estudiantes (Resoluciones Ministeriales N° 3/84 y 78/84), la eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio (Resolución Ministerial N° 2414/84). Las tareas vinculadas a las últimas tres resoluciones están directamente relacionadas al trabajo de la Comisión de Apoyo¹⁴, ya que el plantel de funcionarios afectados a la Secretaría de Educación –cuyo titular

¹² En adelante, DA.

¹³ En el capítulo 4 se abordarán las razones de estas iniciativas específicas.

¹⁴ En adelante, CA.

era el Dr. Bernardo Solá– y a la Subsecretaría de Conducción Educativa¹⁵ – encabezada por la prof. Nelly Zucarino de Speroni– rotaba entre el diseño de los DA –y daba charlas para docentes en todo el país–, la apertura de nuevas escuelas para garantizar la universalización de la matrícula y se reunía con supervisores y directivos para coordinar acciones de cara a la formación de centros de estudiantes. Asimismo, se tomarán resoluciones y circulares que traten de forma directa el tema de las asignaturas Formación Cívica y Formación Moral y Cívica durante el Proceso de Reorganización Nacional¹⁶, para establecer el análisis comparativo.

- Entrevistas a quienes formaron la CA, quienes dieron su testimonio de los condicionamientos que el contexto político y burocrático-docente les imponía a su trabajo diario. También se realizaron entrevistas a otros funcionarios del gobierno radical, ajenos al Ministerio de Educación y Justicia, con el objetivo de establecer el contexto más general de la gestión alfonsinista.
- Publicaciones oficiales del Ministerio de Educación, consistentes en documentos de trabajo, informes de situación y lineamientos políticos para la cartera educativa, que fueron publicados a partir de 1983 hasta mediados de la década de 1990.

Las fuentes a utilizar –por fuera de las entrevistas efectuadas por quien escribe– fueron consultadas, principalmente, en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE), del Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, en el Archivo Histórico “Armenia Euredjián” de la Escuela Normal Superior Nº 2 “Mariano Acosta”, se encuentra una gran parte del corpus de fuentes normativas del PRN que se han investigado. Para las publicaciones de la época y periodísticas, se ha accedido a los acervos de la Biblioteca Nacional de Maestros, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Congreso de la Nación y la Biblioteca “Obispo Angelelli” del Centro Cultural Haroldo Conti.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos que indagarán acerca de los antecedentes históricos de la escuela media argentina y la materia Educación Cívica, aportando a su vez algunas precisiones conceptuales acerca de teorías pedagógicas

¹⁵ En adelante, SCE.

¹⁶ En adelante, PRN.

que ayudarán a comprender los temas analizados. En los siguientes, se realizará una descripción somera de las políticas educativas más relevantes del gobierno radical, a fin de caracterizar al proyecto educativo alfonsinista. Luego se abordará una descripción analítica de los DA y las lógicas burocráticas que rodearon el proceso de reforma, una aproximación breve a la implementación de la misma por parte de los docentes y un análisis sobre el significado modernizador de la materia en el marco de la historia reciente de la educación. Por último, en las conclusiones se elaborará un balance de lo investigado y se incluirá un apartado de “digresiones” en torno a los desafíos actuales de la educación en nuestro país y el campo de la investigación educativa.

1.3 Teorías y conceptos que atraviesan esta tesis

1.3.1 Marco teórico

El presente trabajo parte del supuesto de que los grupos que detentan el poder de los Estados configuran su accionar político en base a proyectos sociales que han diseñado previamente y/o reconfiguran durante su estancia en el poder. Estos proyectos sociales son el conjunto de ideas políticas, económicas y culturales, que se traducen en acciones y omisiones, y que resultan del diagnóstico que los grupos dirigentes realizan acerca de las problemáticas con las que habrán de enfrentarse –y con las que se enfrentan– una vez que se hacen del control del gobierno. Esas ideas, entonces, se consagrarán en políticas públicas que se lleven adelante para intentar operar sobre lo público-estatal.

Por las propias condiciones de su constitución –en simultáneo con la organización de los Estados nacionales modernos– la educación puede servir de buen ejemplo de un área en la que se pueden identificar los proyectos sociales que la configuran. De esta manera, se puede afirmar que la escolarización, en todos sus niveles, es una de las principales herramientas utilizadas por parte de esos grupos dirigentes para lograr el éxito de esos proyectos. Desde la sociología del currículum, Ivor Goodson ha afirmado que

“La escuela siempre ha sido un «terreno de enfrentamiento» donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos. Se ha llevado a cabo un amplio trabajo sobre las implicaciones políticas y los resultados de esta continua lucha. Uno de los

ámbitos subdesarrollados, sin embargo, ha sido el enfrentamiento a causa del currículum escolar. [...] en el examen del conflicto por el currículum podemos discernir, en forma interiorizada, numerosas batallas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. **Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales.**” (Goodson, 1995: 53. La negrita es mía.)

Por otro lado, desde el mismo campo, Basil Bernstein ha afirmado que los teóricos de la pedagogía crítica entienden la educación como

“... un transmisor de las relaciones de poder externas a ella. [...] La comunicación pedagógica del sistema educativo es simplemente un transmisor de algo distinto de sí mismo. La comunicación pedagógica en la escuela, en la guardería, en casa, consiste en la transmisión de las relaciones de clase; la transmisión de las relaciones de género; la transmisión de las relaciones religiosas, de relaciones regionales. La comunicación pedagógica es la transmisión de las pautas de dominancia externas a sí misma.” (Bernstein, 2001: 171).

Aunque Bernstein ha afirmado que los teóricos de la pedagogía crítica no examinan en profundidad las lógicas propias del discurso escolar, y se limitan a señalar que la escuela reproduce relaciones de poder externas, es pertinente en este caso su definición, no sin dejar de subrayar la importancia del discurso pedagógico como un discurso *sui generis*. De esta manera, los conflictos y las tensiones que pudieran surgir en torno a una reforma curricular tiene sus propias lógicas y reglas: un debate disciplinar académico “puro” no incluye variables como, por ejemplo, el rol del Estado, la apropiación de los docentes, las contradicciones al interior del funcionariado estatal, las resistencias institucionales, entre otros (Cuesta Fernández, 1997: 8).

Hechas estas salvedades, se utilizará este marco teórico para analizar las relaciones de poder –en tanto prioridades de la clase dirigente e intenciones de reproducción de determinado sistema de valores– que ingresan al sistema educativo y sufren una serie de transformaciones, negociaciones, contradicciones y omisiones que, en el caso que se estudia, afectaron el desarrollo de las reformas que sufrió la asignatura Educación Cívica en 1984. En resumen, en palabras de Bernstein,

“El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Y añadiré que puede transformar, también, esas mismas relaciones de poder.” (Bernstein, 2001: 139).

Adicionalmente, la enseñanza de las Ciencias Sociales¹⁷ cumple en ese proceso educativo un rol fundamental, en tanto son las que llevan implícitas o explícitas las conceptualizaciones sobre Estado, Nación, ciudadanía y valores básicos identitarios como sociedad. Según el historiador Josep Fontana, durante gran parte del siglo XIX se buscó reforzar la idea de nación, como acto fundamental para

“...frenar el avance que las ideas revolucionarias habían hecho en las capas populares rurales y urbanas, [y para] asegurar un nuevo consenso que cimentase el orden social. [Así], Esta nueva base para el edificio social se hallará en el fortalecimiento de la idea de nación, entendida como la comunidad de los hombres que comparten una historia y una cultura, simbolizada por una bandera y un himno, y encarnada en la persona del monarca constitucional –o presidente de la república, que tanto da para el caso– y de las instituciones de gobierno que comparten con él, en mayor o menor medida, el poder.” (1999: 115).

En el historiador Eric J. Hobsbawm encontramos apreciaciones que coinciden con las de Fontana. En su obra *Naciones y nacionalismo desde 1780* explora cuál fue el uso que las clases dirigentes europeas de fines de siglo XIX hicieron del sistema educativo en este sentido:

“Naturalmente, los estados usarían la maquinaria [de la educación centralizada], que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la «nación» e inculcar apego a ella y unirlo todo al país y la bandera, a menudo «inventando tradiciones» o incluso naciones para tal fin.” (2012: 100).

Tanto Hobsbawm como Fontana desarrollan estas argumentaciones desde una perspectiva marxista, para explicar de qué manera las burguesías decimonónicas buscaron crear Estados-nación que garantizaran, a través de su normativa y su juridicidad, la consolidación de sus intereses. La “amenaza” de otras identidades ajenas a la idea en construcción del Estado-nación, podía llegar a poner en riesgo esa normativa, esa juridicidad y, por extensión, esos intereses. Los dos autores hacen mención, especialmente, a la formación de comunidades que aglutinaran a la

¹⁷ Para el presente trabajo, por “Ciencias Sociales” en la escuela media, se tomarán las asignaturas de Civismo, Geografía e Historia.

población en torno a, por ejemplo, su rol en el proceso productivo. Esto fue claramente explícito a principios del siglo XX en Argentina, cuando el recién formado Estado nacional decidió, ante la masiva inmigración, que la enseñanza de estas materias se orientara a homogeneizar e internalizar la idea del “ciudadano argentino” en los alumnos (Romero, 2007: 20-27). La visión historiográfica predominante de la época, llamada “Nueva Escuela Histórica” –que tuvo como principales referentes a Ricardo Levene y Emilio Ravignani, entre otros– estableció los lineamientos fundamentales que serían reproducidos en la escuela, con este fin.

Si bien Hobsbawm y Fontana efectúan una lectura de las condiciones históricas en que las burguesías nacionales configuraron los sistemas educativos de los Estados-nación modernos, vale la pena sumar algunos aportes para evitar una lectura lineal del problema. Los análisis “althusserianos”, en las teorías de la sociología de la educación, son los llamados “reproductivistas”¹⁸, que sostienen que la educación es un simple instrumento de la burguesía para reproducir sus cánones culturales –y, por extensión, sus intereses basados en la desigualdad social–, sin plantear los conflictos y las tensiones intrínsecas en ese postulado. Precisamente, este trabajo buscará indagar acerca de esos “interferencias” que se produjeron durante la reforma de Educación Cívica, que estuvieron marcados por la agenda que marcaba la constitución y divulgación de los resultados de la CoNaDeP, la espectacularidad del Juicio a las Juntas (Canelo, 2006: 98; Novaro, 2009: 147) y los primeros cortocircuitos de lo que se suele recordar como la “primavera alfonsinista” y las presiones y contradicciones que presentaba la burocracia sobreviviente de la dictadura. Sin contar, desde ya, la apuesta implícita en los contenidos y la didáctica de la materia, como se procurará demostrar.

Al respecto, vale la pena citar a Juan Carlos Tedesco, en su crítica al reproductivismo, haciendo referencia a la educación durante la última dictadura militar:

“Para complejizar aún más la situación, es preciso recordar que estos actores del debate educativo no se articulan linealmente con los restantes actores sociales (partidos políticos, instituciones, etc.). Los representantes del catolicismo tradicional, por ejemplo, pueden encontrarse tanto en movimientos populares

¹⁸ Dentro de esta línea, se destaca el texto canónico de BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara. (1ª edición en francés, 1970).

como el peronismo, o en las reacciones conservadoras-militares, como el golpe de 1966 o el de 1976. Lo mismo puede decirse con respecto al liberalismo modernizante, sector que en tanto debía enfrentar en el plano educativo al catolicismo tradicional, estuvo en educación más cerca de la izquierda de lo que lo estaba en la sociedad en su conjunto.” (1983)

Esta idea puede ponerse en diálogo con el concepto de “autonomía enraizada”, que recupera Peter Evans para explicar que el Estado no es simplemente un instrumento directo de una clase dominante, sino que en ocasiones la misma estructura estatal va en contra de, o entra en conflicto con, intereses de grupos de poder para continuar reproduciéndose (Evans, 2006) (como por ejemplo, la avanzada laicista de fines del siglo XIX)¹⁹. De esta forma, las burocracias estatales entran en juego con los proyectos sociales de las elites gobernantes, pero ese juego es imperfecto y condicionado por variables diversas: supervivencia de funcionarios de regímenes anteriores o competencias entre reparticiones por financiamiento, por citar dos posibilidades. En lo que respecta a este trabajo, de ese juego imperfecto y condicionado es que surge la reforma que se estudia: un producto curricular con sus propias reglas, emergente de relaciones de fuerza externas a la escuela, y de su diálogo con las relaciones de fuerza intra institucionales. Tal como afirma Oscar Oszlak, los niveles inferiores de la burocracia mantienen espacios de decisión autónoma:

“En efecto, una buena parte de los mecanismos organizacionales se destinarán a eliminar las fuentes de conflicto e incertidumbre. Aquellas organizaciones a cargo de funciones normativas (v.g., legislación, planeamiento, evaluación, control) tenderán a diseñar un sistema de regulación, estructuras administrativas, medidas y estándares de desempeño y sanciones, con el objetivo de inducir a las unidades de menor nivel (hasta llegar al denominado *front desk* o *street level*) a desempeñarse en forma consistente con los programas y objetivos predeterminados. A su vez, estas unidades intentarán mantener un cierto espacio de decisión autónoma, de tal forma que los requerimientos funcionales asociados a la consecución de sus objetivos formales se vuelvan compatibles con aquellos requerimientos derivados de la necesidad de satisfacer otros objetivos e intereses (v.g., clientelísticos, institucionales).” (Oszlak, 2006: 14. Bastardilla en el original)

¹⁹ Ver nota 6.

Este análisis del comportamiento de las burocracias será central para analizar las dinámicas internas que se dieron en el Ministerio de Educación de la Nación, las relaciones con las burocracias intermedias y el *street level*: los docentes.

Sumando entonces los aportes de la historiografía, la sociología de la educación y la ciencia política y habiendo realizado las aclaraciones pertinentes para evitar una lectura reproductivista y lineal de los sistemas educativos, se puede introducir una noción que puede servir para comprender la relación entre campo del saber y materia enseñada: la categoría de *código disciplinar*. Raimundo Cuesta Fernández lo define de esta manera:

“De esta forma utilizamos como categoría central de análisis el concepto de código disciplinar. Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos.” (1997: 8)

El autor español se refiere a la asignatura Historia que, como la mayoría de las materias de la educación secundaria, se corresponde con un campo del saber académico. De esta forma, es pertinente una matización, ya que Educación Cívica funciona como un espacio curricular donde confluyen diversas disciplinas (Derecho, Historia, Geografía, Ciencias Políticas, Filosofía, Economía, Sociología) (Finocchio, 1989: 57). No tiene, por lo tanto, un código disciplinar heredado de un centro específico de producción académica sino que es una creación escolar; sin embargo, como materia escolar tiene sus lógicas propias como asignatura que canaliza las intenciones políticas más explícitas de los sucesivos gobiernos²⁰ (Villa, 2009: 125-127), al tiempo que la didáctica propuesta también le añade sus propias dimensiones. Si se aplica el concepto de *código disciplinar* a las materias escolares en su particularidad discursiva –tal como se planteó a través de Goodson y Bernstein–, matizando su relación con las investigaciones académicas y sustituyendo ese aspecto de su significado por las intenciones que tenía para el poder político, puede servir de aporte.

²⁰ Este aspecto será ampliado en el capítulo 2.

1.3.2 Utillaje conceptual

El presente trabajo, como se ha explicado, aborda un proceso de reforma educativa. De esta manera, es pertinente realizar una serie de aclaraciones sobre algunas de las categorías clave que serán utilizadas, propias del objeto de estudio, de manera que el lector pueda comprender cabalmente el objetivo de su uso. El criterio para la elección de estas definiciones ha sido pragmático: no se pretende profundizar en los debates que rodean a varios de los conceptos que se puntualizarán a continuación.

Inicialmente, para esta tesis se utilizarán indistintamente las categorías “materia” o “asignatura” para definir una prescripción de contenidos y metodologías vinculadas con el campo del saber, que se desarrolla a lo largo de un ciclo lectivo en el ámbito escolar, en espacios temporales pre establecidos.

Los contenidos que se trabajan en el ámbito escolar, tienen su origen primero en las investigaciones académicas sobre cada campo. No es la intención de esta tesis indagar acerca de las definiciones de las áreas humanas y sociales como “ciencias” o como “disciplinas”, y los debates en torno a esa tensión. Por el contrario, se utilizarán indistintamente “campo de saber académico” como “investigaciones científicas” o “disciplinas académicas”, para designar a los conocimientos producidos en las universidades y centros de investigación, que aportan parte de la materia prima que después se procederá a trabajar en las escuelas en forma de disciplinas escolares.

También será necesario establecer una definición de **currículum**. Nuevamente, esta categoría es objeto de variadas interpretaciones teóricas²¹. Para este trabajo, se tomará la categoría que ha ido imponiéndose por el uso, que identifica este concepto con lo que suele conocerse como “programa” o “plan de estudios”: una norma o un conjunto de normas producidas en las jerarquías de la administración del sistema educativo, que prescriben los contenidos y los objetivos de determinada disciplina escolar. No obstante, dentro de esta categoría puede ser útil definir lo que Philip Jackson denominó, en *La vida en las aulas* (1968), “currículum oculto”, definido por Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi como “...el

²¹ Sobre estos debates, cfr. GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, pp. 49-77.

conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas” (2005: 64). En este caso, se trata de los hábitos y prácticas que se adquieren en la cotidianeidad escolar, independientes del saber académico, y que son determinantes para el éxito o fracaso del recorrido del estudiante: básicamente, “aprender a ser alumno”. De manera que esta variante del concepto tiene una relación mucho más lejana con las intenciones de las burocracias ministeriales, y está mucho más pegado a la vida escolar diaria y a las relaciones de poder que se construyen entre cada alumno y su institución.

Son esenciales, para poder comprender la hipótesis y el trabajo que se ha hecho sobre las fuentes, tres conceptos muy atados a las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y que serán utilizados recurrentemente en las próximas páginas: el de **transposición didáctica**, el de **didáctica** y el de **constructivismo**.

El concepto de **transposición didáctica** fue elaborado por Yves Chevallard en su indagación sobre la didáctica de la matemática²² para, en palabras de Adriana Villa,

“dar cuenta del proceso y la serie de mediaciones que se operan sobre el saber científico para transformarlo en objeto del saber escolar, es decir aquel que se inserta en el sistema de los objetos a enseñar y enseñados porque es útil para la economía del sistema didáctico (sistema constituido por docentes – alumnos – saber [científico]). En este proceso y mediaciones en los que se da una descontextualización de los significantes y una recontextualización en un discurso diferente, resulta importante atender a la eventual distancia entre el saber sabio y el saber escolar, la medida y el modo en que se mantiene o distorsiona el significado original” (2009: 122)

Es necesario comprender esta categoría como subsidiaria de la de **didáctica**. Nuevamente, sin intención de profundizar en la literatura académica que busca establecer una definición²³, para esta tesis se definiría como el conjunto de metodologías y prácticas que son articuladas por los docentes para efectuar la transposición didáctica, en el contexto de la escuela. En términos más llanos: las

²² Cfr. CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

²³ Un breve estado de la cuestión al respecto puede consultarse en INSAURRALDE, Mónica (2009). “Reflexiones en torno a la enseñanza”. En su: (coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc.

actividades del aula, las formas de evaluación y de indagación de conocimientos propuestas por el cuerpo de profesores a los alumnos.

Finalmente, cabe definir **constructivismo**. En principio se designa así a una vertiente dentro de la psicología que estudia las formas en que los sujetos incorporan conocimiento. Sus dos autores canónicos son Jean Piaget y Lev Vigotsky²⁴, quienes realizaron una serie de aportes que pueden ayudar a comprender la forma en que los niños y adolescentes aprenden y aprehenden hábitos y contenidos. Según Mario Carretero,

“puede decirse que el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas [biológicas], sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.” (2009: 22).

Aunque para Carretero Piaget y Vigotsky difieren respecto de la incidencia del ámbito cultural en el que se desarrolla el niño –para Piaget el proceso es más individual y biológico, para Vigotsky más determinado por el entorno social–, vale recordar que ninguno de los dos autores plantearon cómo podían aplicarse estos principios al ámbito educativo. De manera que Carretero interpreta las contribuciones de Vigotsky al campo educativo de la siguiente manera:

“...ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Además, en la última década se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Es decir, se ha comprobado que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros.” (2009: 30).

En síntesis, las didácticas basadas en las teorías constructivistas apuntan a darle especial importancia al entorno áulico y al vínculo que se desarrolla en su interior entre alumnos y entre alumnos y docentes. Más específicamente, el eje ya no está puesto en una transmisión acrítica de conocimientos que el docente expone en calidad de monopolizador, sino que las actividades se tornan grupales e investigativas, de manera que el docente pasa de ser quien “dicta” la clase a ser un

²⁴ Al respecto, Cfr. PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Labor; y VYGOTSKY, Lev (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.

“guía” que va aportando sucesivos desafíos de creciente complejidad para que los alumnos, colaborativamente, construyan sus conocimientos a partir de sus propios esquemas y los aportados por sus pares y los adultos. Esta perspectiva, que tiende a la autonomía del alumno y más a una dialéctica de saberes, se contrapone con lo que se ha dado en llamar “educación tradicional”, con el docente como protagonista excluyente del acto educativo, con las clases expositivas como operación didáctica privilegiada, y con la repetición memorística como forma de evaluación casi única para las disciplinas sociales y humanas. Este último aspecto será abordado en el desarrollo de la tesis.

Por otra parte, para el análisis de las dinámicas burocráticas que se produjeron durante el proceso estudiado, se ha dividido el cuerpo de funcionarios en tres niveles: el primero, compuesto por aquellos agentes que trabajaron en el diseño y la planificación de la nueva currícula, cuya designación por el gobierno entrante en 1983 estuvo guiada por la lógica política, a la que llamaremos **burocracia ministerial**; el cuerpo de inspectores y supervisores que funcionaban de instancia de articulación entre el Ministerio y las escuelas, cuya composición obedecía a los pasos estipulados por el escalafón docente, aunque había un fuerte componente de agentes designados políticamente por el último gobierno militar; y los agentes que, en las escuelas, tenían a su cargo la implementación efectiva de la materia reformada: docentes y directivos, de conformación similar a la de inspectores y supervisores, con mayor incidencia de la designación política a nivel de las conducciones escolares.

Este núcleo de conceptos, que pivotea entre categorías propias del campo educativo y del estudio de las burocracias, será útil para abordar un objeto en que se caracteriza por su dinamismo: el diseño y la implementación de una política pública.

1.4 Estado de la cuestión

La bibliografía que toma por objeto de estudio la educación a partir de la recuperación de la democracia en 1983 no es abundante, si tomamos como comparación la literatura existente en torno al proyecto educativo de la última dictadura militar²⁵. Esta situación abre un espacio de vacancia sobre los orígenes de

²⁵ Para este tema, cfr. entre otros y TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires. FLACSO, un

la educación en la democracia de fines de siglo XX, que con fuertes continuidades en algunos aspectos y fuertes rupturas en otros continúa hasta nuestros días. Sí existen abundantes obras que representan estados de situación del sistema, publicados por el Ministerio de Educación y diferentes universidades, cuyos autores principales proceden de las Ciencias de la Educación y entre los cuales puede mencionarse a Cecilia Braslavsky, Daniel Filmus, Inés Aguerrondo y Guillermina Tiramonti²⁶.

Los trabajos sobre la educación durante el gobierno radical podrían agruparse –sin que esta clasificación aspire a ser definitiva y con la mirada puesta en un campo que comienza abrirse– en tres grandes líneas: las investigaciones que abordan la temática desde el análisis curricular y de los libros de texto, las que lo hacen poniendo el foco en el desarrollo en implementación de políticas educativas y las que analizan las nuevas categorías y teorías pedagógicas que comenzaron a poblar el discurso educativo.

Dentro de la primera línea podemos identificar el artículo de Graciela Schmidt y Javier Milman, publicado en 2003: “Ciudadanía, currículum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 a 1997”. Se analizan en el artículo las concepciones de ciudadanía que se desprenden

“clásico” de la materia; KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Paraná. Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos; KAUFMANN, Carolina (dir.) *Dictadura y educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila, (tomo I: “Universidad y grupos académicos”, editado en 2001, tomo II: “Depuración y vigilancia en las universidades nacionales argentinas”, editado en 2003); PUIGGRÓS, Adriana (comp.) (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires. Galerna; GARANO, Santiago y PETROT, Werner (2002). *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires. Editorial Biblos; PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás et al (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires. Colihue. También dentro de la literatura de ficción se encuentran obras que reflejan la densidad de la vida cotidiana en las escuelas: se puede encontrar un buen ejemplo en la novela “Ciencias morales” de Martín Kohan.

²⁶ Entre los estudios canónicos sobre la educación en la década de 1980 pertenecientes a esta categoría pueden citarse BRASLAVSKY, Cecilia (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSo-GEL; BRASLAVSKY, Cecilia (1989). *Educación en la transición a la democracia*. Santiago de Chile, OREAL-UNESCO; BRASLAVSKY, Cecilia (1993). *Transformaciones en curso en el Sistema Educativo Argentino (1984-1993)*. Buenos Aires, FLACSo; TIRAMONTI, Guillermina, BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (eds.) (1995). *La transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires, FLACSo-Tesis-Norma; DE LELLA, Cayetano y KROTSCH, Pedro (comps.) (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Sudamericana/IDEAS; FILMUS, Daniel y FRIGERIO, Graciela (1988). *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila; TIRAMONTI, Guillermina (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, Miño y Dávila; AGUERRONDO, Inés (1987). *Re-visión de la escuela actual*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina; AGUERRONDO, Inés (1988). *Una nueva educación para un nuevo país*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, por citar sólo algunos ejemplos.

de los Diseños Curriculares²⁷ de la Ciudad de Buenos Aires en el período mencionado, pertenecientes al nivel primario. Su análisis se centra en el devenir de la concepción de “ciudadanía” en ese tipo de normativa. Rastrea estos constructos en la letra de los Diseños Curriculares –que toma como principal fuente, aunque también realiza un repaso por los libros de texto–, para identificar continuidades y rupturas a lo largo de los dieciséis años que toma como período de análisis. Es interesante su aporte a pensar la incidencia que las pedagogías constructivistas empezaban a tener en las prescripciones educativas, incluso ya durante la última dictadura.

La tesis de doctorado de Isabelino Siede, aún no publicada, fue presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 2013 y dirigida por Myriam Southwell. Estudia la genealogía curricular de los Derechos Humanos en las escuelas argentinas, de 1949 a 2012, de forma cronológica. Se trata de un trabajo que abreva en una importante cantidad y diversidad de fuentes tales como normativa curricular, libros de texto, entrevistas, proyectos parlamentarios, focus groups, entre otros. A pesar de que su período de estudio excede ampliamente la década del 80, es un aporte valioso a la hora de trazar un panorama dentro del análisis curricular de la recuperación democrática, y toca un eje que tiene a la Educación Cívica –y sus antecesoras curriculares– como canal privilegiado: los Derechos Humanos. Precisamente, gracias a su análisis del mediano plazo, se pueden identificar de forma más precisa las continuidades y las rupturas en torno a este tema, además de abordar las trayectorias de quienes fueron protagonistas de la primera gestión ministerial educativa durante el gobierno de Alfonsín.

Un trabajo que se ha transformado en una virtual referencia sobre la historia de Educación Cívica es el coordinado por Luis Alberto Romero: *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, publicado por primera vez en 2004, y cuyos diferentes capítulos fueron desarrollados por el propio Romero, Luciano De Privitellio, Silvia Quintero e Hilda Sabato. El análisis está efectuado en torno a la categoría de “Nación” en los libros de texto de Historia, Geografía y Civismo, a lo largo de la historia y, por lo tanto, también para la década de 1980. Sin embargo, el abordaje se da más en un tono “pintoresquista” y de divulgación, que

²⁷ A diferencia de los “programas” de nivel secundario, que postulan los contenidos de una materia abordando sintéticamente sus objetivos y fundamentaciones, los Diseños Curriculares del nivel primario detallan los fundamentos psicológicos, pedagógicos, didácticos y a nivel contenidos de cada área de conocimiento.

parece tomar los contenidos curricular o de los libros de texto como simples emergentes de relaciones de poder externas a ellos²⁸, y no como registros con densidad propia, producto de entrecruzamientos burocráticos, editoriales y políticos que le dan a este tipo de documentos lógicas particulares, tal como se intentará demostrar en el presente estudio.

El trabajo de Viviana Postay *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989* analiza los libros de texto de Civismo en las escuelas secundarias, entre la última dictadura y la transición democrática. Se trata de una versión modificada de la tesis de maestría en Investigación Educativa que la autora presentó en 2003 en la Universidad Nacional de Córdoba, dirigida por Silvia Roitenburd. El trabajo toma algunas ediciones paradigmáticas de libros de texto de Formación Cívica, Formación Moral y Cívica y Educación Cívica y realiza un estudio comparativo rastreando rupturas y continuidades en este tipo de discurso. Es un trabajo de mucha mayor profundidad que el de Romero, en tanto indaga sobre las lógicas internas y las conceptualizaciones que se desprenden de los textos analizados, estableciendo cuáles son los ejes centrales de los manuales correspondientes a la dictadura y cuáles los ejes de los editados a partir de 1983, marcando también las líneas autorales y temáticas que se mantuvieron.

El segundo grupo de trabajos lo integran investigaciones cuyo foco está puesto en las políticas educativas del alfonsinismo, en líneas generales. El artículo de Guillermina Tiramonti “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”, publicado en la compilación de Marcos Novaro y Vicente Palermo *La historia reciente. Argentina en democracia*. en 2004 funciona a modo de balance de las políticas implementadas desde 1983 a la fecha de edición, al igual que el resto de los artículos que cubren diferentes aspectos de la historia reciente. Desde una problematización crítica que abreva en el hecho de que esta autora se ha dedicado a la investigación educativa desde el inicio del período, traza una periodización en tres momentos: de 1983 a 1989, donde prima la antinomia autoritarismo-democracia, de 1989 a 2001, donde se produce una modernización y reconstrucción de las subjetividades, y a partir de esa fecha, donde para Tiramonti hay una “reestructuración en términos de gobernabilidad”. Por otra parte, define la

²⁸ Tal era la crítica que Basil Bernstein le hacía a la sociología de la educación más reproductivista, como se manifestó en el apartado destinado al Marco Teórico.

educación alfonsinista a través de dos ejes: el de desarmar mecanismos excluyentes propios de una educación ligada al autoritarismo, y el de construir subjetividades ligadas al ideario democrático liberal representativo. A continuación, realiza un recorrido por las principales políticas educativas del gobierno radical: la laicización de ciertos contenidos escolares, modificaciones en el conjunto de los valores y las prácticas institucionales con el fin de estructurar el patrón de socialización de las nuevas generaciones, la eliminación de los exámenes de ingreso en la escuela media y en la universidad, y el Congreso Pedagógico.

Otro estudio que ha indagado, en líneas generales, la política educativa de la transición democrática es la tesis de maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa presentada por Natalia Díaz en 2009 en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, dirigida por Mariano Palamidessi y no publicada. Aunque su análisis se centra en los procesos de transformación curricular –utilizando para ello los marcos conceptuales de autores como Goodson, Bernstein o Apple–, el profuso abordaje de los condicionantes histórico-políticos de esos procesos podría clasificar su estudio como más cercano al de las políticas educativas. Su acervo de fuentes se centra en los informes de situación publicados durante los años 80 y principios de la década siguiente, junto con algunas entrevistas realizadas.

La tesis doctoral en Ciencias de la Educación de Cinthia Wanschelbaum, presentada en 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por Pablo Pineau y aún no publicada, aborda el Plan Nacional de Alfabetización llevado adelante por el gobierno de Raúl Alfonsín. Trabaja esencialmente con informes de situación y documentos oficiales acerca de esta iniciativa para la educación de jóvenes y adultos, con la mirada puesta en esta política como una estrategia de la pedagogía de la hegemonía para educar de cara a un nuevo consenso. A partir de esta tesis la autora ha elaborado diversos artículos que resumen la investigación realizada. Por otro lado, su artículo “La educación de la Postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía”, publicado en 2012, aborda las acciones generales del alfonsinismo en el campo educativo y los efectos esperados de los mismos.

El artículo publicado por Iara Enrique en 2012, “El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988)”, forma parte de sus investigaciones más generales sobre el movimiento de estudiantes

secundarios. El texto indaga en torno de los impactos y las dinámicas abiertas por las iniciativas gubernamentales de apertura de centros de estudiantes, cuál fue su recepción, sus resistencias, objeciones y lecturas políticas. Su acervo de fuentes consiste en el análisis de normativa, publicaciones de prensa y estudiantiles, y documentos partidarios.

En marzo de 2005 fue publicado *La educación aún espera*, del periodista Mariano de Vedia, que aborda esencialmente el rol de la Iglesia católica durante el Congreso Pedagógico que se llevó delante de 1986 a 1988. No se trata de una investigación de rigurosidad académica, sino más bien un informe con registro periodístico que busca reconstruir, a partir de entrevistas y artículos de prensa, las principales discusiones educativas en las que tomó parte la Iglesia en el contexto de una de las instancias de debate público más importantes de la política pública alfonsinista.

La tesis de maestría de Liliana Ripoll, presentada en 1989 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y dirigida por Cecilia Braslavsky, *La socialización política de la juventud en los colegios secundarios: contribución del mensaje del profesor de Educación Cívica en la enseñanza media 1984-1988*, fue publicada a modo de resumen en la revista *Propuesta educativa* nro. 6, en 1992. Su estudio, si bien puede enmarcarse dentro de la política pública educativa del alfonsinismo, efectúa un trabajo de campo acerca de la implementación de la reforma de Educación Cívica en las aulas de algunos colegios de la Capital Federal. Si bien el trabajo adolece de la falta de precisiones metodológicas acerca de las condiciones bajo las cuales se desarrolló el trabajo de campo, y sus conclusiones están atadas a una lectura reproductivista de la docencia, el trabajo en sí formula interesantes contribuciones sobre las variables pasibles de ser analizadas por medio de trabajos de este tipo. De esta manera, se indaga sobre el lenguaje verbal y no verbal como mediador de la relación docente/alumno, el nivel de apropiación de los docentes de la normativa ministerial y ciertas representaciones de estos agentes frente a la materia reformada. Este trabajo se trata de la única aproximación que trabaja concretamente con la reforma de Educación Cívica, por lo que su aporte para esta tesis será importante.

Por su parte, los artículos de Myriam Southwell “‘*Con la democracia se come, se cura y se educa...*’ Disputas en torno a la transición y las posibilidades de

una educación democrática” –publicado en 2007–, y “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios” – publicado en 2001–, toman las ideas matrices de la tesis de maestría de la autora, presentada en la Universidad de Essex, Inglaterra, en 2002. Sus trabajos se desmarcan del resto de las clasificaciones que se han elegido para este estado del arte, en tanto y en cuanto se aproxima a los discursos, idearios y proyectos de construcciones de nuevas subjetividades democráticas a través de la educación, durante la transición democrática. Así, identifica conceptos clave como el ordenamiento “antiautoritario” que elige Raúl Alfonsín para enfrentar los imaginarios del PRN, y cómo ese tipo de operaciones tuvieron su correlato en el sistema educativo y en las producciones pedagógicas.

Finalmente, se puede incluir el análisis efectuado por María Paula Pierella en el artículo “Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial”, publicado en 2006, que retoma las indagaciones de Marcelo Caruso y Gabriela Fairstein acerca de las pedagogías basadas en teorías psicológicas durante las décadas del 60 y 70. La autora investiga el uso de las teorías constructivistas para construir una nueva hegemonía pedagógica, en tiempos del gobierno radical. Señala que los intentos de deconstruir el rol del docente autoritario, propio de la educación tradicional, terminó generando un vaciamiento del papel del profesor, que fue aprovechado por las reformas neoliberales de los 90. Aunque a la luz de lo investigado en el presente trabajo estas afirmaciones podrían ser matizadas, el artículo de Pierella arroja luz sobre un tema muy poco explorado en la historia reciente de la educación, que es el ingreso de nuevas lecturas del constructivismo para la construcción de una educación democrática.

Los trabajos brevemente reseñados en este estado de la cuestión abordan diferentes aspectos de la educación en tiempos de la transición democrática. Aunque con aproximaciones dispares en términos de rigurosidad, lo que subyace es la idea de un sistema educativo en el que el significante “democracia” se proyectaba como el principal protagonista (Southwell, 2002: 10), y al que se buscó dotar de significado por medio de una variedad de políticas públicas. Estas iniciativas, entonces, sirven de marco para indagar en torno a las condiciones y características de la reforma de Educación Cívica de 1984.

2. DOS PRECISIONES HISTÓRICAS HASTA 1984

Antes de encarar el núcleo del trabajo, es pertinente realizar un breve repaso sobre la historia de la educación media en nuestro país, y particularmente sobre la materia que, a partir de 1984, se llamó Educación Cívica.

2.1 Sobre la escuela secundaria en Argentina

De cara al objeto que aquí se analiza, se trazará una lectura más analítica que fáctica²⁹ en este apartado contextual, de manera de leer este punto en base a dos dicotomías, una socioeducativa y otra didáctica: la de “inclusión/exclusión” de las poblaciones a las que atiende y, por otro lado, la de “educación tradicional (enciclopedista)/educación modernizadora (constructivista)”.

Los embriones de la escuela secundaria, en el sistema educativo público, estuvieron dados por las fundaciones de los Colegios Nacionales, con formación humanística, y destinados a formar a la elite dirigente y a los principales cuadros del funcionariado estatal. Esta línea de instituciones, de las cuales podría considerarse al Colegio Nacional de Buenos Aires (1863) como el pionero, partieron de una educación destinada a las familias de los grupos propietarios locales, que debían ser formadas para la gestión y dirección de los asuntos públicos (Tedesco, 1993: 65-66). Por otro lado, por iniciativa del entonces presidente Domingo Faustino Sarmiento, se fundó la Escuela Normal de Paraná en 1870 –la primera de un modelo que luego se expandió por todo el país–, con el objetivo de formar docentes para las escuelas primarias. En el transcurso de las décadas siguientes, comenzaron a levantarse imponentes edificios destinados a establecimientos educativos, de los cuales los dos ejemplos mencionados –Colegios Nacionales y Escuelas Normales– establecieron los primeros lineamientos para la educación secundaria en nuestro país. La ley de educación 1420 –emergente del Congreso Pedagógico de 1882– estableció la educación primaria gratuita y obligatoria, mientras que la llamada “Ley Láinez” (4874 de 1905) abrió la puerta para que el Estado nacional fundara escuelas

²⁹ Para una completa lectura cronológica de la educación media argentina, cfr. DÍAZ, Natalia (2009). *Procesos de estructuración del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de Maestría en Educación presentada en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Mimeo.

primarias bajo su jurisdicción en las provincias que lo solicitaran³⁰. De esta manera quedaba estructurado el sistema educativo, con dos líneas: por un lado, los Colegios Nacionales –y luego, los Liceos de Señoritas–, junto con las Escuelas de Comercio y las Escuelas Industriales –que comenzaron a ser fundadas a partir de la complejización del aparato productivo, con el cambio de siglo–, formarían a la élite dirigente y comercial de las provincias (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 6)³¹, mientras que las Escuelas Normales formarían a las maestras y maestros que educarían a todos los niños y niñas, en un momento de fuertes corrientes inmigratorias. Por otro lado, las Escuelas Normales servían como salida laboral para las mujeres de clases medias y bajas, que encontraban en la carrera docente una oportunidad (Díaz, 2009: 12) en una sociedad profundamente patriarcal y elitista. Los Colegios y Liceos Nacionales, por su lado y como ya se adelantó, prepararían a los adolescentes para su ingreso a la universidad y al mundo de la alta política. Se sitúa, entonces, en esta primera oleada de organización legal y construcción de escuelas el “momento fundacional” del sistema educativo en Argentina.

En términos de la primera dicotomía planteada, la escuela secundaria se pensó y configuró como excluyente, mientras que la primaria se pensó universal e inclusiva. En términos didácticos, la educación secundaria –en ese entonces, también por fuera de las Escuelas Normales– estructuraba sus clases por medio de la exposición en manos de un profesorado, en líneas generales, sin formación pedagógica: el cuerpo docente estaba formado fundamentalmente por egresados universitarios de profesiones liberales. Abogados, arquitectos, médicos e ingenieros se repartían el dictado de las disciplinas escolares (Mignone, 1986: 57) con las metodologías enciclopedistas propias de la educación tradicional. Por otro lado, en las Escuelas Normales tendía a haber mayor innovación educativa, de manera que

³⁰ Cabe recordar que el artículo 5° de la Constitución Nacional pone bajo jurisdicción de las provincias a la educación primaria, de manera que la ley 1420, en principio, sólo tenía implementación legal en los territorios nacionales dependientes del Estado central. Sin embargo, la formación docente sí era controlada por la Nación a través de las Escuelas Normales. De esta manera, aunque las provincias – en ese momento, además, en pleno proceso de organización de sus Estados– tuvieran jurisdicción sobre sus escuelas primarias, la ley 1420 “irradió” el paradigma pensado por la dirigencia nacional en todo el territorio.

³¹ Emilio F. Mignone afirma, no obstante, que “estos sistemas paralelos” –se refiere a las escuelas de comercio e industriales– “eran y siguen siendo algo así como una educación de segunda”. (Mignone, 1986: 56).

diferentes paradigmas pedagógicos –desde ya, el normalismo, pero también la llamada “Escuela Nueva”, entre otras– se fueron sucediendo en el ámbito de la formación docente (Pineau, 2010: 28-29).

Con el peronismo la escuela secundaria se reformula, incorporando una suerte de “circuito paralelo” al sistema existente. Ese recorrido alternativo tenía una fuerte impronta orientada a la formación de recursos humanos para un modelo económico industrial que se profundizaba³². Adicionalmente, a los alumnos que asistían a las llamadas *Escuelas fábricas* se les ofrecía una Ayuda Escolar que le permitía a sectores de bajos recursos sostener su escolaridad (Pineau y Dussel, 1995: 131). De esta forma, el sistema paralelo organizado por el gobierno peronista aspiraba a incluir dentro de un circuito educativo a sectores que habían estado, hasta el momento, fuera de él, y que constituían su base de apoyo político desde 1943: las clases populares y, específicamente, los obreros industriales.

Este sistema de educación tecnológica-obrera, que puede ser pensado en términos de inclusión educativa –pero también articulado, como se mencionó, con el perfil productivo que se había estado configurando desde la década de 1930–, significó entonces un impulso para el aumento de la matrícula de la escuela secundaria. Pero a estas políticas públicas propias del peronismo se les suma la concurrencia de un proceso que venía del largo plazo, puntualmente de la ley 1420: la demanda de los sectores populares que habían gozado de una educación primaria universal y gratuita, por acceder a la escuela media. En consecuencia, sectores populares y de clases medias recientemente ascendidas presionaron para ingresar a los establecimientos que habían estado destinados hasta entonces a la elite. El período peronista, de esta manera, puede pensarse como “incluyente”, de acuerdo a los ejes planteados al principio de este apartado, al tiempo que organizó instancias de innovación educativa destinada a la formación técnica de los sectores populares, en lo que hace al eje didáctico.

La profundización del modelo industrial, luego del derrocamiento de Perón en 1955, se dio simultáneamente con una fuerte inestabilidad política marcada por la proscripción del peronismo. La espástica dinámica política que ponía a las Fuerzas Armadas en el rol de “árbitro arbitrario” de un juego que iba ganando en violencia,

³² De acuerdo a Pablo Pineau, con el despliegue del modelo industrial en Argentina comienza a aparecer la necesidad de vincular educación y aparato productivo (2003: 381).

también planteaba dentro de la agenda la necesidad de “modernizar” el sistema educativo, y por lo tanto la escuela secundaria, de acuerdo a las necesidades económicas del país. La progresiva inclusión de las clases medias a los Colegios, Escuelas de Comercio, Escuelas Industriales y Liceos era un proceso que, aunque intermitente, no se había detenido. Comienza a gestarse entonces un debate que pone a la “Escuela Intermedia” en el ojo de la tormenta: se trataba de un proyecto que estipulaba incluir un ciclo al finalizar los primeros cinco grados de la “nueva primaria”, y que se articularía con diversas orientaciones para los estudios posteriores (Pineau, 2010: 14-15). Las posiciones al respecto, que pueden nuclearse en las propuestas de Gustavo Cirigliano –un reconocido pedagogo de la época– y su respuesta por parte de un joven Juan Carlos Tedesco, se desarrollaron durante la dictadura militar conocida como “Revolución Argentina”. Comienza a aparecer la pregunta, dentro del ámbito de las investigaciones educativas, acerca de cuál debe ser la función de la escuela secundaria. El clima de debate abierto sobre estas problemáticas fue ferozmente clausurado a partir del golpe de Estado de 1976.

La política educativa de la última dictadura militar estuvo atravesada por periódicos cambios de conducción³³ (Tedesco, 1987: 26-36), lo que tiñó de cierta inestabilidad a la cartera. En términos concretos, y de acuerdo a Pablo Pineau, la política educativa del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” se desarrolló sobre dos estrategias: la **represiva** y la **discriminadora**. La primera, de acuerdo al autor,

“se proponía reestablecer una serie de ‘valores perdidos’ en el sistema educativo y hacer desaparecer –con el peso que este término tuvo en esos años– a los elementos de democratización y renovación cultural, sobre todo aquellos que habían irrumpido en las décadas de los 60 y 70.”

Por su parte, la estrategia discriminadora tuvo como objetivo

“la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina, y el fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado en circuitos diferenciados de

³³ Durante los siete años que duró el gobierno militar, se sucedieron cinco ministros de Educación: Ricardo Bruera (de marzo de 1976 a mayo de 1977), Juan José Catalán (de mayo de 1977 a agosto de 1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (de agosto de 1978 a marzo de 1981), Carlos Burundarena (de marzo a diciembre de 1981) y Cayetano Licciardo (de diciembre de 1981 a diciembre de 1983).

acuerdo a los distintos sectores sociales que lo subordine a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta.” (2006: 25)

De esta manera, las políticas educativas de la última dictadura militar terminaron por establecer un régimen convivencial donde el orden (represivo) era, según Juan Carlos Tedesco, un fin en sí mismo (1985: 31)³⁴. En palabras de este autor:

“El nuevo modelo se presentó como una revalorización del autoritarismo pedagógico tradicional. [...] Una fase del intento autoritario, consistió en expulsar docentes, controlar contenidos, controlar las actividades de los alumnos y sus padres y regular los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.). Este conjunto de modalidades –que definen la etapa *reactiva* del nuevo orden curricular- se ajusta a la modalidad autoritaria que no exige la internalización de las disciplinas y se conforma con la apariencia externa.” (1985: 27)

Quedaban también desarmadas las expectativas puestas en el ascenso social que garantizaba la escuela secundaria. El abandono del Estado educador y su viraje hacia un rol de mero subsidiario de esos circuitos diferenciados de acuerdo al grupo social se enmarcaban, sobra decirlo, en el proyecto general de la última dictadura (Braslavsky, 1987: 81): transformación del aparato productivo hacia un modelo neoliberal financiero, concentración de la propiedad, y represión a través de la estructura del terrorismo de Estado hacia todo intento de resistencia a estas políticas.

Si pensamos el proyecto educativo dictatorial de acuerdo al par inclusión/exclusión, queda claro que las gestiones del gobierno militar buscaron detener el proceso inclusivo que se venía produciendo desde mediados de siglo XX, con relativo éxito. De hecho, los circuitos diferenciados mencionados en el párrafo anterior terminaron por exponer aún más a los sectores populares al oscurantismo y al autoritarismo, mucho más presentes en la escuela pública que en espacios más preservados del Estado represor, pero sólo accesibles a públicos de mayor poder adquisitivo (Braslavsky, 1989: 101-102).

La brutal represión desatada sobre las voces opositoras y los sectores populares –a través de la combinación entre terrorismo de Estado y distribución

³⁴ Un ejemplo, tan ilustrativo como descarnado de esta faceta de la escuela dictatorial lo constituye el folleto “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)” que el Ministerio de Cultura y Educación repartió en las escuelas en 1977 y 1978. Hay versión online en http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/cultura_subversion.pdf.

regresiva del ingreso (Azpiazu y Schorr, 2010: 21-22)– logró frenar la presión popular sobre varios aspectos de la gestión estatal, y la educación no fue la excepción. Por otra parte, como afirma Tedesco, si observamos la dicotomía tradición/modernización didáctica, observamos que durante la última dictadura se buscaron reafirmar las prácticas que sostuvieran el orden y la jerarquía “natural” de la escuela: el modelo enciclopedista no sufrió, desde las burocracias educativas, cuestionamientos significativos en una época en que ese tipo de planteos podían costar la vida. Sí, en todo caso, hubo aprovechamientos de pequeños espacios de autonomía, como se analizará.

Es sobre este modelo, que había hecho de las escuelas cuarteles y había cubierto los vínculos al interior de las mismas con mantos de sospecha y paranoia, que el gobierno que accedió al poder en 1983 buscó operar, con las complejidades y condicionamientos que serán indagados en las páginas siguientes.

2.2. Sobre la disciplina escolar “Civismo”

El sistema educativo argentino ha tenido, en su nivel secundario, espacios destinados a la reflexión sobre la moral ciudadana desde su misma constitución. Ya en el plan de estudios de la Escuela Normal de Paraná se puede encontrar un espacio curricular denominado “Constitución de la República Argentina y principios de gobierno” (Mignone, 1984: 4) que, por su temática, puede ser considerado como el primer antecedente de relevancia de la materia que se analiza en este trabajo.

La historia de una asignatura escolar vinculada con las doctrinas políticas dominantes está en estrecha relación con la consolidación de la III República francesa, y la necesidad de incluir contenidos orientados a la formación del ciudadano (Siede, 2007: 164-165). En nuestro país, la materia “Instrucción Cívica” figura en los planes de estudio de 1874, en un momento en que Argentina vivía un proceso de fuertes transformaciones económicas, políticas y sociales que se profundizarían conforme fueran llegando a estas orillas numerosos contingentes de inmigrantes. En 1905, para el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública la inclusión de una disciplina escolar orientada a la reflexión moral ciudadana era indispensable

“desde el punto de vista de los fines políticos de la enseñanza oficial, [...] desde que el Estado procure constituir una moral indivisible y única, que suprima la

horrenda distinción entre la moral privada y la pública; que engendra las más terribles perturbaciones al orden social.” (Citado en Dussel, 1997: 41).

No es casualidad, claro está, que se haga mención a la necesidad de constituir una moral “indivisible y única” en un momento en la presencia y actividad de agrupaciones de trabajadores influidos por el anarquismo y el comunismo, muchos de los cuales eran inmigrantes, terminaba en hechos de represión estatal (Suriano, 2000: 300-307). En 1902 fue sancionada la Ley de Residencia, que servía como piedra de base de una arquitectura represiva estatal de una sociedad cada vez más compleja, que establecía la expulsión de aquellos extranjeros “que comprometa[n] la seguridad nacional o perturbe[n] el orden público”³⁵.

Por fuera de ese espacio curricular se dictó a comienzos de siglo XX, en los colegios nacionales, un curso único de Moral Cívica y Política, materia que estaba orientada a la formación en las virtudes del patriotismo y la moral pública, entre otros aspectos (Finocchio, 1989: 57). Esos ejes filosóficos estaban estrechamente vinculados con la población a la que atendían estos establecimientos: la elite política. Se ha descrito más arriba acerca del contexto sociopolítico de la época: sectores populares en proceso de organización y reclamo de mejores condiciones de vida y laborales. Es comprensible, entonces, que las instituciones encargadas de formar a la elite dirigente se avocaran a inculcar valores relacionados con el ejercicio virtuoso de las más altas magistraturas.

Cabe aclarar, no obstante, que la asignatura conocida como “Instrucción Cívica”, que se ha mantenido –incluso con ese nombre– de forma casi inalterable hasta el presente³⁶, centra su atención en el estudio jurídico de la Constitución Nacional. En palabras de Emilio Mignone, que tuvo una destacada actividad político-pedagógica durante el tercer peronismo y la recuperación democrática, durante la primera mitad del siglo XX

“La realidad política estaba excluida de la formación política. Los conceptos formales se enseñaban y repetían sin relación con la historia y con los hechos contemporáneos. [La reflexión política] estaba excluid[a] de la enseñanza oficial, necesariamente dogmática, ideal, memorista, aburrida.” (1984: 5)

³⁵ La ley fue publicada en el Boletín Oficial el 25 de noviembre de 1902. Se puede ver esa publicación on line en <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormaBusquedaAvanzada/7004373/null>.

³⁶ Tradicionalmente, esta materia se dictó en el último curso del bachillerato y las Escuelas Normales. En el presente, dependiendo de la orientación, se dicta en quinto año.

Mignone corrobora el tipo de educación que se describió como “enciclopedista/tradicional” en el apartado anterior, pero puntualizando la paradoja que entrañaba una educación ciudadana divorciada de la realidad política, y sólo centrada en nociones abstractas sobre “nación” y “ciudadanía” y el recitado de la Constitución Nacional.

Por su parte, la asignatura que se analiza en este trabajo es heredera de otra materia, que fue establecida durante la segunda presidencia de Juan Domingo Perón, y debía ser dictada en primeros tres años de la educación secundaria, o Ciclo Básico: “Cultura Ciudadana”³⁷, a través de los decretos 5.981 y 11.539 de 1952.

Los temas abordados por esta materia tenían un perfil marcadamente partidario, en momentos en que el peronismo había llegado a yuxtaponer las esferas de acción del Estado con las del Partido. El objetivo era imponer la “doctrina nacional justicialista”. Según Isabelino Siede,

“En ella se reunieron contenidos de adoctrinamiento que expresaban la visión primigenia del justicialismo como un movimiento social, económico y político, irreductible al partido justicialista, que era su instrumento electoral. Se presentaba como alternativa al capitalismo, definido con los rasgos decimonónicos de acumulación irrefrenable, y al comunismo, entendido como anulación del individuo por parte del Estado. Se desarrollaba en tres años del ciclo básico común, salvo en la modalidad comercial, que reunía los mismos contenidos en sólo dos años.” (2013: 69)

La inclusión de “Cultura Ciudadana” en los planes de la enseñanza media marca el inicio de este espacio curricular consagrado prácticamente a efectuar la transposición del ideario de cada gobierno, a diferencia de “Instrucción Cívica” que se planteaba como un espacio de conocimiento técnico de la Constitución, y los cursos de Moral Cívica y Pública destinados a las elites. “Cultura Ciudadana” expresa las necesidades ideológico-educativas de un gobierno frente a la ampliación de la matrícula, pues los muros levantados en las escuelas medias como “reductos de las oligarquías” se hacían cada vez más porosos, tal como se describió en el apartado precedente. Con “Cultura Ciudadana”, el peronismo estaba pensando en una escuela de masas que incluía a nuevas poblaciones, a quienes había que inculcar el ideario de

³⁷ Instrucción Cívica se mantuvo en los años superiores, enfocada en el derecho constitucional.

una nación “socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”, tal como rezaba el preámbulo de la Constitución reformada en 1949.

La autodenominada Revolución Libertadora que derrocó a Perón en septiembre de 1955 se dedicó a hacer un rápido y drástico revisionismo del gobierno peronista al que calificó de “tiranía”, y sancionó la proscripción de toda actividad política y sindical identificada con su ideario a través del decreto 4161/56. La política de los años siguientes penduló entre democracias con la legitimidad herida de origen y dictaduras encabezadas o pautadas por las Fuerzas Armadas (Tcach, 2003: 19).

Entre las medidas implementadas para “desperonizar” a la sociedad estuvo el reemplazo de la denominación y los contenidos de “Cultura Ciudadana”, al tiempo que también se avanzaba en la cesantía de profesores y funcionarios identificados con el peronismo (Mignone, 1984: 10). A fines de 1955, a través del decreto 7625/55, quedaba establecida la materia “Educación Democrática”, con contenidos que operaban por oposición diametral con la currícula peronista. El propio Ministro de Educación, Carlos Adrogué, había intervenido personalmente en la redacción de los nuevos contenidos (Siede, 2013: 81-82). El interés de la Revolución Libertadora de utilizar esta disciplina escolar como forma de contrarrestar –por medio del mero adoctrinamiento, estrategia que decían combatir– la “peronización” de los alumnos queda evidenciado en los considerandos del decreto:

“Que la difusión de las doctrinas totalitarias y el ejercicio arbitrario y despótico del poder altera el concepto de las verdaderas relaciones entre la libertad del individuo y la autoridad del Estado y promueve en la conciencia nacional una peligrosa predisposición a la tolerancia de sus excesos, empobreciendo el valor de las virtudes republicanas que sostienen la vigencia de una auténtica democracia; [...] Que es necesario que las nuevas generaciones que sucesivamente se incorporan a la vida política asienten su contribución sobre ideas claras y definidas acerca de la forma republicana y democrática del Estado, en la cual el poder público no reside en una persona, ni en una clase, ni en un grupo, ni en un partido político, sino en la Nación entera, es decir, en la totalidad de los ciudadanos, todos iguales ante la ley, quienes por su calidad de personas humanas participan en los asuntos de la comunidad y la gobiernan por medio de sus representantes, sometidos constantemente al contralor de la opinión pública libremente manifestada.” (Citado en Siede, 2013: 82).

La comisión que se encargó de los nuevos contenidos estaba compuesta por políticos radicales, socialistas, demoprogresistas y democristianos que habían sido

fuertes opositores al peronismo y que, en algunos casos, habían denunciado torturas por parte de él³⁸. El proceso de decisión de los contenidos de este espacio curricular será el primero que se efectuará por oposición directa de los contenidos anteriores, inaugurando en esta materia un teatro de operaciones curricular, objeto de las aspiraciones ideológico-doctrinarias de la Revolución Libertadora. Con esto se intenta afirmar que los temas establecidos por el programa no partían de una creación “original” de un gobierno determinado, sino que se buscó constituirlos para desmantelar lo anterior. No obstante, el recurso que sí podría representar una continuidad era la pretensión fundacional del régimen: el peronismo (y su preludio, la dictadura de 1943-46) se había presentado ante la sociedad como la garantía de un orden nacional que no estuviera amenazado por el liberalismo capitalista salvaje –de las “oligarquías”– ni por el comunismo socializante –de “imperios totalitarios foráneos”–: la tercera vía (Altamirano, 2002: 220) que sirviera de base para una “Nueva Argentina”. A su vez, imputándole al peronismo su calidad de “segunda tiranía”, la Revolución Libertadora también aparecía como un borrón y cuenta nueva de las tradiciones políticas argentinas. “Cultura Ciudadana” divulgaba la doctrina peronista basada en la Constitución de 1949, mientras que “Educación Democrática” pretendía restaurar valores vinculados a los derechos individuales y a la democracia como práctica política racional y no atada a la fidelidad de un líder o un partido. Como se verá, ni el peronismo ni la Revolución Libertadora agotaron el interés de los gobiernos de contar con una materia que expresara, en la escuela secundaria, sus pretensiones fundacionales.

“Educación Democrática” llevaba en su genética una contradicción fundamental: la de presentar la democracia como eje estructurante en una etapa histórica en la cual el voto no se ejercía en libertad –a causa la proscripción del partido de masas más importante– o directamente no se ejercía –a causa las dictaduras militares–. Este aspecto será clave para interpretar el interés que tuvieron las burocracias que reformaron la materia en 1984.

El programa se mantuvo inalterable durante hasta 1973, cuando fue reemplazado por la materia “Estudio de la Realidad Social Argentina”³⁹, en los días

³⁸ Tal fue el caso del presidente de la comisión, Santiago Nudelman, de extracción radical (Siede, 2013: 82).

³⁹ En adelante, ERSA.

finales de la presidencia de Cámpora. Así, a través de la resolución ministerial 368/73 se buscaba romper con el dogmatismo que había regido en las materias anteriores y darle una perspectiva más analítica y profunda, de manera que ERSA buscaba aproximarse a una realidad concreta sin una prescripción doctrinaria como en el pasado. Los anexos de la resolución dan cuenta de un interés, de parte de quienes la redactaron, por animar a los alumnos a acercarse a las diversas problemáticas sociales, políticas y económicas de un mundo por entonces convulsionado. En el prólogo a uno de los libros que se editaron con los lineamientos para la materia, Mignone describe la intencionalidad de sus propuestas:

“...es este un libro de apertura, elaborado con honestidad, que no elude los temas polémicos ni las situaciones actuales o conflictivas. Por eso abunda en nombres propios, en hechos, en datos, en referencias directas sin los eufemismos y convenciones comunes de las publicaciones destinadas a escolares y adolescentes. Se propone enseñar a no escapar a las cuestiones espinosas que presenta la realidad, sino a encararlas con objetividad, con humildad intelectual y con respeto para los que no piensan de la misma manera.” (Citado en Mignone, 1984: 13)

Según Isabel Porro y Mónica Ippólito, los contenidos de ERSA estaban profundamente atravesados por dos paradigmas: el de la Teoría de la Dependencia, que establecía una división del mundo entre países desarrollados y países subdesarrollados, planteando una relación de dependencia económica entre estos y aquéllos que era necesario liberar, y la pedagogía de la liberación del pedagogo brasileño Paulo Freire (2003: 11-12). Signo de los tiempos, la materia conllevaba una impronta profundamente participativa, popular y política y animaba al adolescente a aproximarse a los complejos problemas del país, la región y el mundo desde esa mirada.

Un aspecto de ERSA que es relevante destacar para este trabajo, es que la materia buscaba darle un aire de innovación metodológica a su dictado: en ella se contemplan actividades de indagación autónoma del alumno adecuadas a su etapa psicoevolutiva, se sugieren herramientas de evaluación –que además, se interpreta como parte integrante de un proceso y no como mera instancia de acreditación– y bibliografía para los docentes (Porro e Ippólito, 2003: 12). Por otra parte, el dictado de ERSA no vino prologado por la cesantía del cuerpo docente identificado con las dictaduras y democracias débiles del pasado reciente, a diferencia de lo sucedido

durante la transición de “Cultura Ciudadana” a “Educación Democrática”. Como se verá en los capítulos siguientes, la reforma de 1984 intentará recuperar algunas de las ideas que guiaron a ERSA en el corto tiempo de su implementación (apenas los ciclos lectivos de 1974 y 1975, con el programa detallado por la Resolución Ministerial N° 1329/74).

Con el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el programa del PRN se avocó, como se planteó en las páginas previas, a la restitución de un orden que diagnosticaban amenazado por una participación popular que había redundado en las agrupaciones guerrilleras: un peligro para el país, pero más específicamente para los sectores propietarios. De allí su estrategia represiva y de reestructuración económica con un modelo regresivo.

La normativa que regulaba ERSA fue dejada sin efecto rápidamente, a través de la Resolución Ministerial 3/76, dando directivas al cuerpo docente de cada escuela para la reformulación de los contenidos. En esa norma, el Ministro de Educación Ricardo Bruera manifestaba

“La necesidad de establecer los contenidos programáticos de la asignatura ‘Estudio de la Realidad Social Argentina’ que integra los planes de estudio de los establecimientos de nivel medio y superior dependiente de este Ministerio, **para alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino...**”⁴⁰

A su vez, el decreto 1279/76, que finalmente reemplazó a ERSA por “Formación Cívica”, sostenía que

“...la efectivización de una pedagogía de los valores en el marco institucional de la escuela debe significar un desarrollo libre y creativo de conductas responsables **que sin sectorizaciones ideológicas**, aseguren la comprensión de los contenidos culturales tradicionales a fin de posibilitar un desarrollo armónico y dinámico para el proyecto futuro de la sociedad.”⁴¹

⁴⁰ Negritas mías.

⁴¹ Negritas mías.

La presentación de Formación Cívica como una disciplina escolar “sin sectorizaciones ideológicas” funcionaba como un eufemismo, para señalar como subversiva la perspectiva con la que se había estructurado ERSA⁴².

Las Resoluciones Ministeriales 254/79, 323/80, 326/80 y 1614/80 terminaron por modificar nuevamente la denominación de la asignatura a “Formación Moral y Cívica”, estableciendo los contenidos que tendría hasta su derogación en 1984. Su enfoque estuvo fuertemente marcado, en términos de Viviana Postay, “sobre el patrón de doctrina católica vinculada a la fracción más integrista de la Iglesia” (2004: 67), visión que comparte Luis Alberto Romero (2007: 36). La ruptura que propiciaba la nueva currícula operaba por oposición a ERSA, pero con una raigambre más profunda: la impugnación que en la década de 1950 “Educación Demorática” había efectuado de “Cultura Ciudadana” por fomentar los valores de una tiranía, ahora funcionaba pero en forma de un debate ideológico entre los postulados de la Teoría de la Dependencia (de influencias marxistas) y los del integrismo católico en combinación con un anticomunismo liberal. Se puede afirmar que, de acuerdo a los planteos de las jerarquías educativas de la dictadura, éstas eran las armas para combatir a la subversión en las escuelas. En palabras de Luis Alberto Romero:

“El resultado es que se ha formado una cierta tradición contradictoria pero decantada, en la que se combina neotomismo, utilizado para explicar los temas sociales y políticos, el constitucionalismo liberal, para la instrucción específicamente cívica, y el anticomunismo, para la identificación de los enemigos internos y externos de la nación.” (2007: 201-202)

El Ministerio de Educación y Justicia, a partir de 1984, buscó intervenir sobre este palimpsesto de tradiciones ideológico-educativas y sobre las marchas y contramarchas de gobiernos y normativas. El país, desde 1955, había ingresado en un estado de violencia creciente y se había adentrado en la más absoluta oscuridad política, económica y social durante la última dictadura. El objetivo, entonces, sería revertir una formación cívica represiva, autoritaria y excluyente, a la vez que

⁴² Isabelino Siede recoge un episodio en el pueblo de Jacinto Aráuz (provincia de La Pampa), en el que en un operativo fueron detenidos, el 14 de julio de 1976, varios profesores de un colegio en el mismo lugar de su trabajo (el Instituto Secundario José Ingenieros), para luego permanecer encarcelados durante años bajo la acusación de “subversivos”, por el hecho de dictar la materia ERSA (2013: 128).

promover hábitos democráticos en una adolescencia que había transitado una escuela marcial.

3. LAS POLÍTICAS MÁS IMPORTANTES DEL PROYECTO EDUCATIVO ALFONSINISTA

De acuerdo a Guillermina Tiramonti, el proyecto educativo del gobierno radical se centraba en seis objetivos: aumento de la matrícula y combate de la deserción y el desgranamiento; impulso a la conformación de hábitos de participación por parte de los actores de la comunidad educativa; apertura de la escuela a la comunidad; transmisión de valores democráticos a través de reformar curriculares; creación de nuevos nexos de comunicación entre la escuela y los niveles superiores de burocracia estatal; transformaciones en las metodologías y las didácticas (1989: 22-25). El hecho de que la reforma de Educación Cívica haya sido la única modificación curricular a nivel de la administración nacional, y que haya sido ejecutada con suma celeridad –recordemos que el nuevo programa había sido presentado cuatro días antes del inicio del ciclo lectivo de 1984– permite comprender que la búsqueda del gobierno radical, en relación a lo educativo, consistía en desarmar tradiciones y prácticas autoritarias y excluyentes, para consolidar un sentido común –o “hegemonía”, en términos de Cinthia Wanschelbaum (2012)– en torno de la democracia liberal representativa y la participación ciudadana (Tiramonti, 2004: 226). Esta reforma fue el puntapié inicial de una serie de políticas públicas que giraron, en líneas generales, en torno a los objetivos planteados por Tiramonti. Para Myriam Southwell, sin embargo, estas medidas no buscaban construir un nuevo canon educativo, sino restablecer el paradigma clásico (2007: 316), basado en la ley 1.420 y los principios de la reforma universitaria de 1918.

En este apartado se hará una breve reseña de las más importantes, dividiendo las que fueron encaradas por el equipo de la primer Secretaría de Educación del alfonsinismo y las que fueron llevadas adelante por otros equipos. Al ser el objeto de esta tesis, la reforma de Educación Cívica no será abordada en este capítulo, sino en los siguientes.

3.1. Políticas impulsadas desde la Secretaría de Educación de Bernardo Solá

Ni bien asumió el nuevo gabinete ministerial, la misma CA que encaraba la reforma curricular de Educación Cívica, la edición de los DA y las charlas a docentes de todo el país –acciones en línea con el objetivo de la transmisión de currícula democrática– también impulsó, con la colaboración de otros miembros y equipos del Ministerio tres líneas de acción prioritarias: la habilitación para el funcionamiento de

Asociaciones Estudiantiles, la eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio y, previendo un aumento de la matrícula, la apertura de nuevas escuelas secundarias, principalmente en el conurbano bonaerense.

A través de las resoluciones de la Subsecretaría de Conducción Educativa N° 3/84 (del 13 de marzo) y 78/84 (del 23 de noviembre)⁴³, a cargo de Nelly Zucarino de Speroni, se habilitó la existencia de centros de estudiantes en el nivel medio, que articularan los intereses de los alumnos al interior de las escuelas. Esta fue una de las medidas a través de las cuales se articulaba la necesidad de abrir espacios de participación estudiantil con el proyecto educativo que se estaba diagramando, según recuerda José Svarzman, miembro de la CA:

“[Nosotros veíamos] que la escuela media estaba desactualizada en todos los sentidos. Uno de los grandes problemas era su rigidez y el escaso respeto por la pluralidad de ideas y por la participación de los docentes, de los pibes, entonces nosotros no trabajábamos sobre un cambio en el sentido de la secundaria, sino en que se democratizara como institución. Recordemos que en ese momento aparece la normativa sobre los centros de estudiantes, que debe haber sido unos meses después [de que salió el programa de Educación Cívica].” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Desde ya, y como sucedería con todas las políticas educativas, los recursos humanos que debían llevar adelante, al *street level* de la burocracia educativa, eran quienes eran señalados por la nueva administración como corresponsables del autoritarismo educativo:

“Ese es el momento también en que se autoriza la formación de los centros de estudiantes, que también son combatidos, por los directivos y por los docentes, fundamentalmente. Porque ¿cuál era nuestro problema? Nosotros teníamos que trabajar lo nuevo con lo viejo que estaba... con ese docente que no era un docente crítico, con ese directivo que no era un directivo crítico, al contrario, muchos tenían una amplia relación y estaban muy de acuerdo con los sistemas anteriores de gobierno, y entonces había que trabajar varios frentes que teníamos. Nosotros en el año 84, en la Secretaría y todo recibíamos amenazas...” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

Sin embargo, María Catalina Nosiglia no recuerda objeciones generalizadas a esta política:

⁴³ Estas medidas “positivas” estuvieron acompañadas de la derogación de todo un andamiaje normativo que obstaculizaba o directamente impedía la conformación de centros de estudiantes en el nivel medio. (Enrique, 2012: 160 [nota al pie]).

“María Catalina Nosiglia: A mí me tocó ir al debate por los centros de estudiantes, o sea yo iba a las escuelas medias a debatir con los estudiantes. [...] Había un nivel [muy alto] de movilización y participación con la apertura democrática. También es verdad que había bastante hegemonía de Franja Morada en los centros estudiantiles. [...] Muchísima participación y mucho interés. Yo iba a hacer charlas de educación a todos los centros de estudiantes [...] en las escuelas de la capital. [...]

Entrevistador: ¿Notó alguna resistencia a este tipo de iniciativas? ¿A nivel de la conducción de los colegios, de los docentes, de supervisión?

MCN: No, no, no. Incluso la burocracia del ministerio se adaptó rápidamente. Al menos en la Capital Federal.” (Entrevista del autor a María Catalina Nosiglia)

Frente a este panorama el alfonsinismo apostaba, con la apertura de los centros de estudiantes, tanto a democratizar la escuela media por medio de mecanismos de participación y debate comunitario, como a refundar la cultura política argentina mediante la creación de hábitos de diálogo y consenso (Enrique, 2002: 158-159).

Por otra parte, la Resolución Ministerial N° 2414/84, del 29 de octubre, suprimió los exámenes de ingreso al nivel medio, buscando cumplir el objetivo de eliminar restricciones a la igualdad de oportunidades para el ingreso a la escuela secundaria. Tradicionalmente, los exámenes habían operado como “filtro” para seleccionar al alumnado que reuniera determinadas condiciones de estudio, conducta y aplicación, en lugar de permitir el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y buscar garantizar, desde el propio sistema, que su tránsito fuera significativo. En los considerandos de la resolución se establece “que se debe garantizar la ausencia de privilegios y la progresiva obligatoriedad de la enseñanza, en el ciclo básico del nivel medio.” Bernardo Solá aporta precisiones acerca del proceso de decisión de esta medida:

“Entrevistador: ¿Quién fue el impulsor original de la eliminación de los exámenes de ingreso?”

Bernardo Solá: El Ministro. Fue idea de él. El Ministro estaba muy consubstanciado con la idea de la reforma universitaria de 1918. Era uno de los intelectuales de mayor conocimiento acerca de ese proceso, que yo he conocido. Alconada era, sobre todo, un universitario. Por eso él delegó en mí sobre todo la cuestión de la enseñanza media.

E: Pero a pesar de eso, él tenía la idea de la eliminación de los exámenes de ingreso en media...

BS: Sí, en todos, porque era el concepto propio de la reforma universitaria del ingreso irrestricto. [...]

E: Sin embargo hay algunos establecimientos que mantienen, de manera legal, el examen de ingreso más o menos eliminatorio: las escuelas normales, que se transformaron ahora en escuelas en lenguas vivas...

BS: En algunos hay un concepto de tradición por la norma. Por ejemplo, en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en el Carlos Pellegrini, ahí era tan fuerte la tradición, que pudo más ese criterio por sobre la innovación normativa.

E: Y en esos casos, los establecimientos superiores –los normales o lenguas vivas posteriormente, los colegios universitarios como el Colegio Nacional de Buenos Aires y el Pellegrini– ¿la idea original era eliminar también los exámenes de ingreso allí?

BS: No, no, ahí privó el concepto de respetar la tradición.

E: O sea que la idea original consistía en levantar los exámenes de ingreso, pero dejarlos en algunos establecimientos muy tradicionales.

BS: Porque en esos establecimientos el ingreso formaba parte de la tradición. El Montserrat de Córdoba, por ejemplo.

E: En esos casos, entonces, no se planteó la discusión...

BS: No, no no. Nadie pretendió ir más allá. No por una cuestión elitista, esto hay que aclararlo. En ningún momento hubo una visión, en el gobierno, en ese sentido.” (Entrevista del autor a Bernardo Solá)⁴⁴

La eliminación de los exámenes de ingreso iba de la mano de la inauguración de nuevas escuelas que contuvieran el previsible aumento de la matrícula⁴⁵, así como de la transformación en mixtas de aquellas instituciones que aún fueran sólo de varones o de mujeres:

“Cuando se crearon las escuelas en el año 84, al abrirse el ingreso directo, había montones de alumnos que había que ubicar. Entonces había que crear escuelas, porque las escuelas no daban abasto. Siempre se había partido además de la concepción de las escuelas más pequeñas, y no las escuelas ‘monstruo’ que había, como [la Escuela Superior de Comercio N°] 19, [la Escuela Superior de Comercio N° 3, Hipólito] Vieytes, el [Colegio Nacional N° 2, Domingo F.] Sarmiento, escuelas monstruo, de tres turnos... el [Colegio Nacional N° 3] Mariano Moreno. Entonces, ahí sucede un hecho de la posición de la Subsecretaría de Actividad Profesional, que era el profesor [Alfredo] Bravo, surge la idea de poner rectores organizadores, en las escuelas nuevas, para la primera etapa de la escuela nueva. En ese momento, la directora de Media no

⁴⁴ El problema que podía generar la eliminación de los exámenes de ingreso en los más tradicionales colegios universitarios fue saldado legalmente bajo el amparo de la autonomía universitaria. Bajo este principio, este tipo de escuelas secundarias quedan a salvaguarda de la normativa educativa general, con amplio margen para dictar sus propias reglas de funcionamiento.

⁴⁵ De hecho, luego de un salto en la ampliación de la matrícula durante la primera mitad de la década de 1970, hubo una fuerte retracción en las tasas de crecimiento durante la última dictadura militar. Los años 1984 y 1985, con la eliminación del examen de ingreso y la apertura de nuevos establecimientos, la matrícula presenta tasas anuales de crecimiento incluso más altas que durante el período 1970-75 (Tiramonti, 1993: 25).

está de acuerdo, Graciela no está de acuerdo con eso, y ahí presenta su renuncia⁴⁶.” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

En el contexto de la recuperación democrática y con cierto entusiasmo en la reactivación de los partidos políticos, muchos jóvenes militantes de los partidos tradicionales accedían por primera vez a cargos de gobierno, como el caso de quienes fueron electos intendentes de los partidos del conurbano en 1983. La política de apertura de escuelas se realizaba a través de métodos que rozaban lo artesanal. Silvia Arballo y José Svarzman ilustran parte del proceso, que consistía en pactar las condiciones directamente con los noveles intendentes tejiendo vínculos que pendulaban entre la apelación a las tradiciones políticas, las negociaciones peso a peso, los vínculos personales y partidarios:

“...en el Barrio San José [partido de Lomas de Zamora] creamos una escuela. Pepe se queda ahí en la Subsecretaría, yo asumo en la Dirección de Media, y esta supervisora viene y me dice ‘no tenemos bancos’, entonces yo le hago una broma y le digo ‘Mirá, las esposas de los intendentes son todas Eva Perón. Vos andá y pedile que sea la madrina de la escuela.’ Bueno, la señora de Duhalde mandó todo: los bancos, pintó la escuela, y a nosotros nos costó un lindo ramo de rosas el día del acto. Porque así nos teníamos que mover. En todas las escuelas, en el interior y todo no teníamos bancos para los chicos, entonces don Carlos Alconada, [...] dice ‘Bueno, yo le voy a mandar a un amigo mío, a [Alejandro] Romay, ustedes vayan a verlo con la directora de Arquitectura [que] me enseñó, me dijo ‘vení que yo te voy a enseñar a pelear con los contratistas, y con las empresas’. Entonces nos íbamos, nos metíamos en las obras, subíamos para ver cómo iban las escuelas, y fuimos a Romay, y Romay, que nos atendió muy bien –fue un agradecimiento hacia Romay en ese momento: él hacía su

⁴⁶ Los rectores organizadores eran designados directamente por el Ministerio de Educación de la Nación. Graciela Meroni, quien fue Directora Nacional de Educación Media y Superior de 1983 a 1985, presentó su renuncia debido a que sostenía que la selección de las conducciones de las nuevas escuelas debían realizarse por medio del mecanismo institucional vigente, que era el orden de mérito. La DINEMS estaba, en el organigrama ministerial de la época, dentro de la Subsecretaría de Conducción Educativa, a cargo de Nelly Zucarino de Speroni. De las entrevistas realizadas para esta tesis fue surgiendo que el equipo de Speroni, conformado fundamentalmente por miembros de la UCR de Buenos Aires, muchas veces entraba en conflicto con el equipo de Bernardo Solá, de extracción más heterogénea, aunque contaban con funcionarios “receptivos” en la Subsecretaría de Conducción Educativa, como el caso de Meroni. En palabras de José Svarzman: “Ellos eran de La Plata, y me parece que pertenecían a un radicalismo más... conservador, [...] más de lo que sería el delarruismo, una cosa así, me parece a mí que venía por ahí. [...] La sensación que yo tenía es que Solá quería avanzar mucho más en cosas, y desde el lado de Speroni o las frenaban, o las ninguneaban, o trataban de desviarlas para otro lado. [...] Nosotros elaborábamos relaciones con algunos de los directores de los niveles [que estaban bajo la órbita de Speroni] que tenían que ver con una relación personal, en algunos casos, y hasta ideológica, que nos acompañaban, y que nosotros teníamos relación directa [con las escuelas] sin pasar por lo de Speroni.” (Entrevista del autor a José Svarman). Graciela Meroni estaba dentro del grupo de directores de área más afín a la línea de Solá, lo que le permitió a la Comisión un vínculo mucho más fluido con las escuelas, y el camino despejado para la implementación de la reforma.

negocio, nosotros hacíamos el nuestro— hace un programa a la tarde, no me acuerdo si era los sábados o los domingos, que se llamaba ‘Un banco para una escuela’, o ‘Un banco para un alumno’... creo que sacaron 10.000 bancos se pudieron comprar en una semana, con lo cual por supuesto llenamos las escuelas. Pero te cuento esto, que puede parecer anecdótico, para que veas en qué condiciones trabajábamos. Era todo poner el cuerpo.” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

“Era más fácil cuando eran radicales, porque nos abrían las puertas. Pero sí, nos llamaban. Me acuerdo en Florencio Varela, el intendente de esa época⁴⁷ era peronista, y tenía unas ganas de crear escuelas... Salió con nosotros a buscar escuelas con el auto. Porque además nosotros pedíamos la entrevista con el intendente, y decíamos ‘Necesitamos crear dos escuelas en ese lugar porque tenemos 850 pibes sin vacante’. A veces nos atendía directamente el tipo de inmediato y nos decía que nos fuéramos en tal momento. Cuando nosotros le decíamos ‘Mire, nosotros pagamos los profesores, ustedes búsquennos espacio’, el tipo nos subía al auto y recorríamos ‘A ver, fíjense si este lugar...’ Y después iba la gente de infraestructura, que por supuesto nos ponían trabas porque no daban los metros cuadrados, ese tipo de cosas, entonces no sé qué normativa sacaron, a modo de excepción, y a veces en una casona común metíamos dos cursos y empezaba la escuela. Y después, se confiaba mucho en que la misma comunidad gestara la construcción de un edificio. Porque decíamos ‘Bueno, este año tenemos para estos pibes, el año que viene veremos’. Y así se fue creando.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Estas iniciativas buscaron hacer efectivos los lineamientos del proyecto educativo alfonsinista de eliminar las restricciones al ingreso y a la participación estudiantil en las escuelas medias. Los testimonios surgidos de las entrevistas arrojan luz sobre los aspectos más concretos de la confección de la política pública, atravesadas por múltiples dimensiones en momentos de la transición democrática. Sirve como indicio para indagar, a partir de otras exploraciones, cómo funcionaron esos mecanismos en otros momentos de la historia reciente de nuestro país.

La eliminación de los exámenes de ingreso, la habilitación del funcionamiento de los centros de estudiantes secundarios y la construcción de nuevas escuelas fueron medidas en las que el equipo de la Secretaría de Educación de Bernardo Solá tomó parte activa. Sin embargo, desde otras instancias ministeriales se llevaron adelante políticas que atacaban los problemas identificados por el alfonsinismo en el sistema educativo, hacia otros públicos y con mayor o menor ambición.

⁴⁷ Se trataba de Julio Carpinetti, intendente de Florencio Varela en dos oportunidades: de 1983 a 1986 y de 1987 a 1992.

3.2. Otras políticas educativas del alfonsinismo

A través de una batería de resoluciones, como la 56/84 del 30 de diciembre de 1983, 660/84 del 27 de marzo y a través de la ley 23.238 sancionada en 1985, se procedió a la reincorporación de docentes, tanto de escuelas públicas como privadas, y aun revistando la situación de interinos, que habían sido cesanteados por el PRN. Los considerandos de las mencionadas normas hacen alusión a las situaciones de persecución política, discriminación ideológica, e invocan los principios constitucionales de estabilidad, debido proceso y la violación a la libertad de expresión perpetrada por la última dictadura.

En la misma línea de reincorporar al sistema educativo a quienes habían sido forzados a abandonarlo por razones políticas, la Resolución Ministerial N° 1660/84, del 27 de julio, la 1732/84 del 2 de agosto y la 3073/84 del 28 de diciembre, convalidan los estudios, completados total o parcialmente, de aquellos alumnos que debieron exiliarse en el exterior. De esta manera, se extendía la regularización no sólo a los docentes que habían sido separados de sus puestos de trabajo, sino a los niños cuyas familias habían debido dejar el país.

Uno de las políticas más ambiciosas fue la creación, a través del decreto 2.308 de 1984, de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP), que llevó adelante el Plan Nacional de Alfabetización. Estuvo a cargo de Nélica Baigorria, quien encabezó además la Dirección Nacional de Educación de Adultos, división creada en el mismo decreto que la CONAFEP. Sus objetivos apuntaban a una población cuya exclusión del sistema se había tornado atávica: los jóvenes y adultos que, por diversas razones, nunca habían completado sus estudios mínimos o ni siquiera habían tenido la oportunidad de acceder a los mismos⁴⁸. El plan establecía, en línea con el proyecto educativo alfonsinista, una estrecha relación entre la alfabetización y la política (Wanschelbaum, 2013: 7-8).

Por su parte, las leyes 23.068, 23.115 y 23.151 buscaron normalizar las universidades nacionales. Esta fue una de las políticas más activas y prioritarias, ya que para el mes de marzo de 1984 había movilizaciones al Ministerio de Educación y Justicia de la Nación para que se acelerara el desarmado de la estructura dictatorial.

⁴⁸ Aun así, a quienes completaban los requerimientos del Plan se les entregaba un certificado que no habilitaba para la continuación de los estudios en niveles superiores, lo que para Wanschelbaum implicó que se perpetuaran los circuitos educativos diferenciados para las distintas clases sociales, reproduciendo la desigualdad social (2013: 16-17).

Concretamente, este entramado legal del alfonsinismo retrotrajo, en el caso del gobierno universitario, la situación previa a 1966, año en que el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía, a poco del golpe de Estado con que usurpó el poder, intervino las universidades en flagrante violación a su principio de autonomía⁴⁹. Con la recuperación democrática, entonces, se recuperó el gobierno colegiado con representación tripartita, así como se implementaba la consustanciación de concursos de antecedentes para la cobertura de cargos, y se anulaban los concursos y designaciones efectuados durante el PRN (Tiramonti y Nosiglia, 1991: 12-13). A diferencia de lo sucedido en los niveles de inicial, primaria, media y superior no universitario –niveles en que se continuó con el cuerpo docente y de supervisión heredado de la dictadura–, en las universidades sí hubo un proceso de anulación de las designaciones. Cabría preguntarse si esta actitud diferencial sobre la estabilidad laboral de los docentes entre el ámbito universitario y el resto de los niveles educativos no estaba motivada por el interés directo y la capacidad de movilización y presión que la propia Unión Cívica Radical podía ejercer, a través de sus cuadros intelectuales y de Franja Morada sobre la política universitaria.

El gobierno radical buscó situarse como un refundador de la república sobre nuevos principios, que alejaran la dinámica política tanto del criticismo revolucionario como del autoritarismo estatal. En esta línea, varias de sus políticas estuvieron guiadas por esa intención: el inédito proceso a las Juntas militares, por citar un caso, constituye uno de los ejemplos más contundentes de las intenciones que portaba Raúl Alfonsín al dar sus primeros pasos, obligando a las cúpulas militares del PRN a comparecer –luego de un accidentado recorrido político-jurídico– frente a jueces civiles que los sentenciaron como asesinos y genocidas. Con este impulso inicial, que no estuvo exento de profundas complejidades políticas, el gobierno radical buscó hacer uso de uno de los mitos fundantes de la educación en Argentina: el Congreso Pedagógico del que emanó, en 1884, la ley 1420, símbolo estructurante e inspirador del sistema educativo que enarbolaba entre sus principios la laicidad, gratuidad, universalidad y obligatoriedad. Con ese trasfondo histórico y esas pretensiones fundacionales, el alfonsinismo buscó coronar su proyecto educativo convocando a un segundo Congreso Pedagógico, proyecto que había sido

⁴⁹ La ola de protestas de docentes y estudiantes culminó con la llamada “Noche de los bastones largos”, uno de los símbolos de la represión estatal al movimiento universitario en la década del 60.

ideado por Bernardo Solá y llevado adelante por María Catalina Nosiglia y Beatriz Santiago. Los objetivos, de acuerdo a la ley 23.114 votada por unanimidad, eran:

- “a) Crear un estado de opinión en torno a la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República;
- “b) Recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento;
- “c) Plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, facultades, limitaciones y defectos que enfrentan [sic] la educación;
- “d) Divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones;
- “e) Proporcionar el asesoramiento que facilite la función del gobierno en sus esferas legislativas y ejecutivas;
- “f) Estrechar lazos de fraternidad entre educadores argentinos y de otros países latinoamericanos, con vista a un intercambio fructífero de experiencias y de conocimiento.”

La Comisión Honoraria de Asesoramiento fue organizada en marzo de 1986, cuando la economía aún contaba con aire gracias al Plan Austral recientemente lanzado (Azpiazu y Schorr, 2010: 85) y existían tratativas gubernamentales para, luego del Juicio a las Juntas, limitar los efectos jurídicos de una sentencia que abría la posibilidad de procesos judiciales masivos a militares de rangos medios (Canelo, 2006: 101). Sin embargo, desde el puntapié inicial del Congreso hasta su cierre en la asamblea de Embalse, provincia de Córdoba, a principios de marzo de 1988, la política gubernamental había sufrido durísimas derrotas: los levantamientos militares de Semana Santa (abril de 1987) y Monte Caseros (enero de 1988) (Pucciarelli, 2006b: 115-152; Novaro, 2009: 253 y 273), la victoria del Partido Justicialista en las elecciones legislativas de septiembre de 1987 y un gremio docente fuertemente movilizado a raíz de la espiral inflacionaria que se registraba desde fines de ese mismo año⁵⁰. A esta convergencia de problemas que atravesaba la gestión radical, se sumó el fuerte avance, dentro del Congreso, de grupos ligados a la Iglesia católica que contaban, para 1988, con una aceptada capacidad de organización (Puiggrós, 1989: 93), y buscaban mantener su posición de privilegio de obtener fuertes subsidios estatales para la gestión de su tejido empresarial educativo. En un país que experimentaba un proceso de profundización de los problemas económicos, políticos

⁵⁰ De hecho, apenas una semana después del cierre del Congreso los gremios docentes iniciaron un paro por tiempo indeterminado, que duró 42 días y culminó con una masiva movilización recordada como la “Marcha Blanca”.

y sociales, los sectores alineados con la defensa corporativa de la educación confesional terminaron por marcar la agenda del Congreso⁵¹. Así, y en medio de la huelga nacional docente, el Congreso Pedagógico alfonsinista se convirtió en una más de sus fuertes derrotas.

Las líneas de acción reseñadas forman parte de un proyecto educativo que se situó frente a una cultura educativa autoritaria y excluyente, y se organizó en torno a una idea de democracia que se plasmó en la rehabilitación de instancias de participación y debate, además de un aumento inicial del presupuesto destinado al área⁵². Las diferentes gestiones educativas del alfonsinismo dejaron tras de sí las líneas básicas de una normatividad educativa democrática, las últimas con el Estado como agente centralizador de la oferta educativa. En el caso del Congreso Pedagógico, la revisión de sus resultados da por un lado un reforzamiento del rol subsidiario del Estado en beneficio de la educación privada –y su principal gestor, la Iglesia católica–, y por otra parte la apertura de circuitos de investigación educativa de cara a la sanción de una ley de educación que reemplazara la 1420: la Ley Federal, sancionada en 1993 y que estructuró el sistema educativo durante la década de los 90 y el primer lustro del siglo XXI.

⁵¹ Aunque está por fuera de las intenciones de este trabajo, cabría preguntarse si la convocatoria al Congreso Pedagógico efectuada por el alfonsinismo en el apogeo de su legitimidad no adoleció de un defecto que tuvo en otras áreas de gobierno: subestimar las transformaciones que se habían producido durante el PRN. En este caso, en las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado en el ámbito educativo, dado que la última dictadura militar reforzó ampliamente la influencia eclesiástica en el sistema educativo, en su doble rol de empresa subsidiada y de proveedora de cuadros burocráticos.

⁵² En 1984 el gasto educativo experimentó un aumento del 30% (Pesce, 2006: 392).

4. LA REFORMA DE EDUCACIÓN CÍVICA: RENOVACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA

4.1 La gestación del proceso

Para los años 1981 y 1982 la dictadura militar experimentaba un fuerte declinamiento de su legitimidad política a raíz de la profundización de la crisis económica, que se manifestó en los amagues aperturistas durante la presidencia de Roberto Viola. Luego del golpe de Estado interno, Leopoldo Galtieri embarcó al país a la Guerra de Malvinas, cuya derrota sepultó definitivamente las fantasías de conservación del poder formal por parte de las Fuerzas Armadas (Canelo, 2006: 68-74). En ese contexto comenzaron a gestarse espacios de reflexión política e intelectual, a menudo auspiciados por los mismos partidos políticos, que nucleaban a figuras que habían transitado el PRN entre las sombras de lo que Hilda Sabato denominó “universidad de las catacumbas” (Citada en Postay, 2004: 125). Este concepto remite a los circuitos, mayoritariamente del ámbito privado o directamente en el exterior, en los que la *intelligenzia* progresista buscó sostener sus redes de sociabilidad e intercambio durante la dictadura.

Es en ese contexto que surgen nucleamientos como la Fundación Eugenio A. Blanco o el Centro de Participación Política⁵³, en los que grupos de intelectuales afines a la candidatura de Raúl Alfonsín comenzaron a desarrollar encuentros con el objetivo de pensar los programas políticos para los años siguientes. En palabras de María Catalina Nosiglia, habitual asistente a la Fundación Blanco:

“Cada partido tenía su fundación, nosotros teníamos más de una... y en la Fundación Blanco se congregaron figuras para dar cuenta y escribir documentos... una era el CPP, la otra era la Fundación Blanco, eran todas fundaciones que se crearon para construir los programas políticos de los distintos partidos [...] Estaba la Fundación Illia... representaban distintas líneas dentro del partido. [...] Fueron como los laboratorios de la construcción de la agenda política para el próximo gobierno.” (Entrevista del autor a María Catalina Nosiglia)

De los talleres y simposios organizados en esos espacios saldría una cantidad importante de asesores y funcionarios del gobierno radical: fue en la Fundación Blanco, por ejemplo, donde Bernardo Solá le propuso a María Catalina Nosiglia participar en el equipo de educación que se conformaría de ganar Alfonsín las elecciones. Solá recalaría en la Secretaría de Educación hasta 1986, mientras que

⁵³ En adelante, CPP.

Nosiglia sería la Jefa de Gabinete de esa repartición durante todo el mandato radical. Solá, afiliado a la Unión Cívica Radical, había sido un reconocido militante por los Derechos Humanos en Salta, contexto en el cual conoció a Alfonsín:

“Solá fue convocado por Alfonsín, y yo lo conocí en la Fundación Blanco. Y él me invitó a participar de su gobierno. [...] Solá era abogado y defensor de los Derechos Humanos en Salta, y por eso tenía vínculos con Alfonsín. Cuando Alfonsín, junto con abogados de otras provincias, defendieron presos políticos, Solá era un tipo que estaba en educación, pero su vínculo con Alfonsín viene por la defensa de los Derechos Humanos.” (Entrevista del autor a María Catalina Nosiglia)

Pero al mismo tiempo, tenía una extensa trayectoria en el ámbito educativo, que lo había llevado incluso a promover la fundación de la CTERA, la organización sindical docente más importante a nivel nacional. El mismo Solá relata:

“Yo he sido profesor secundario durante 25 años. Enseñé Educación Cívica en la Escuela Normal de Maestras de Salta, una escuela con mucho prestigio en el Noroeste. Además, tuve una intensa actuación gremial docente, yo fui uno de los propulsores de CTERA. Primero se llamó CGEDA y luego CTERA. Además yo fui candidato en 1983 a gobernador de Salta, acompañando a Alfonsín en su campaña electoral, donde yo siempre hablaba de educación. Además, en Salta yo organicé en el 80 unas jornadas de educación, donde actuó el Ministro Alconada Aramburú, o sea que mi experiencia docente la conocía tanto Alfonsín como Alconada.” (Entrevista del autor con Bernardo Solá)

Con la derrota de Solá a la gobernación a manos del candidato del Partido Justicialista (Roberto Romero), fue confirmado en el cargo de Secretario de Educación. El ministerio, que desde el 10 de diciembre de 1983 incluía también la cartera de Justicia, sería encabezado por Carlos Alconada Aramburú, quien provenía del ámbito jurídico-universitario, y en quien el presidente electo había pensado de cara a las políticas de enjuiciamiento de las Juntas Militares que encabezaron la última dictadura (Novaro, 2009: 43). Estas políticas conllevaban un escenario muy complejo en el ámbito judicial⁵⁴, y la relación entre los poderes Judicial y Ejecutivo sería confiada, de esta manera, a Alconada.

⁵⁴ Vale mencionar, por caso, la orden presidencial de iniciar el juicio sumario ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas a las juntas militares (decreto 158/83); la derogación de la llamada “Ley de Autoamnistía” (número 22.924), que originalmente dejaba sin efecto las sanciones penales que pudieran surgir del “desarrollo de acciones dirigidas a prevenir, conjurar o poner fin a las referidas actividades terroristas o subversivas”, concretada a través de la ley 23.040; la reforma del Código de Justicia Militar (ley 23.049), que ponía a los delitos derivados del accionar represivo dentro

De las conversaciones de los principales cuadros intelectuales de la UCR en los grupos de reflexión ya mencionados es que surge la necesidad de reformar la materia “Formación Moral y Cívica”, que durante la última dictadura militar había dejado traslucir de forma más concreta el proyecto que el gobierno militar pensaba para el ámbito educativo: elitismo, eficientismo, oscurantismo y autoritarismo (Braslavsky, 1989: 41). El “oscurantismo” se manifestaba en el programa de Formación Moral y Cívica a través de una profusión de ideas esencialistas sobre el “ser nacional”, la interrelación estrecha de este concepto con la “civilización occidental y cristiana”, la combinación entre el pintoresquismo y la sospecha al tratar a comunidades que estuvieran por fuera de ese canon (como los pueblos originarios o los extranjeros), y el atravesamiento explícitamente religioso –cristiano– que recorre todo el programa⁵⁵. El ordenamiento de la materia guarda relación con un juego de oposiciones: los elencos educativos de la dictadura persiguieron la intención de desarmar el ideario que esta asignatura había tenido durante el tercer peronismo bajo el nombre de ERSA y que apelaba a un análisis crítico de cuestiones económicas, políticas y sociales concretas, enmarcadas ideológicamente en lo que se conoce como “Teoría de la Dependencia”⁵⁶. Formación Cívica primero, y luego Formación Moral y Cívica, buscaron romper las ligas entre currícula y realidad identificadas con la izquierda intelectual, apelando a interpretaciones esencialistas y abstractas sobre la identidad nacional y la ley. El “ser nacional”, entonces, aparece como recortado sobre el patrón de la herencia católica, invocando los valores superiores de la argentinidad frente a identidades colectivas mayores (proletarios u oprimidos, por ejemplo). Así, el orden divino postula una legitimidad “natural” y “trascendente”, que está por encima de la ley, concebida como un constructo humano y, por lo tanto, imperfecto (Postay, 2004: 111). Según Schmidt y Milman, el PRN buscaba inculcar,

de la órbita civil; y el impulso que se dio a la investigación sobre violaciones a los Derechos Humanos a través de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CoNaDeP, decreto 187/83); entre otras normas.

⁵⁵ Son sumamente ilustrativos los criterios utilizados para la confección de los programas de Formación Moral y Cívica asentados en la Resolución Ministerial N° 1614/80, disponible en los anexos de esta tesis, y que refieren reiteradamente al “orden natural” y la “moral cristiana”, temas que se encuentran repartidos a lo largo de los programas de esta materia en varias unidades.

⁵⁶ Es pertinente retomar, para el análisis de estas dinámicas de oposición de las diferentes configuraciones curriculares (nombre, contenidos, objetivos) que tuvo la materia Civismo a lo largo de la historia, las perspectivas de Goodson y Bernstein que se mencionan en el apartado dedicado al marco teórico, y que describen a la currícula como el producto de conflictos en torno a prioridades sociales, y como un género en sí mismo.

a través de una educación cristiana, una identidad “pre-política”, que desarticulara los lazos de la “subversión marxista” (2003: 58).

La fuerte identificación de este ideario con un proyecto autoritario y desmovilizador fue considerada como uno de los principales obstáculos a vencer en la escuela a partir de 1983. Así, al menos, lo planteaban aquellos intelectuales interesados en la problemática educativa, durante los encuentros que se producían en los *think tanks* alfonsinistas.

“Tiene que ver con la impronta de la democratización de las conductas y la apertura del sistema, porque se suprimió el examen de ingreso, se sacó el uniforme. Todo aquel efecto que se suponía disciplinador y excluyente fue suprimido. Y a la vez [...] promover la formación política mediante la participación democrática. [...] La escuela media había sufrido pocas innovaciones, representaba una matriz muy elitista, y la idea era innovar en materia de inclusión, sacando el examen de ingreso y sacando el uniforme escolar, en materia de transmitir conductas mediante de la participación y también en la innovación curricular. [En el aspecto del autoritarismo educativo] la culpa era del Proceso, de la matriz dogmática de los sectores que manejaron la educación, que fueron los sectores más conservadores de la Iglesia.” (Entrevista del autor a María Catalina Nosiglia)

Esta también había sido una preocupación sobre la que el propio Bernardo Solá había reflexionado durante su carrera gremial y docente, ya que durante la proscripción del peronismo la materia “Educación Democrática” abordaba la vigencia de la Constitución Nacional y una lógica institucional tajantemente dissociada de la dinámica política real. Con el PRN, esa contradicción se volvió absurda:

“una idea central era establecer una racionalidad lógica, hablando ya de Educación Cívica. Esto significaba borrar la contradicción existente, entre lo que se expresaba y lo que la realidad decía. Es lo que se llama ‘el dilema de contradicción’, es decir la incongruencia que había entre lo que se decía y lo que existía. Ejemplo: la Constitución Nacional, en el artículo 14 establece que la ley suprema de la Nación es la Constitución Nacional [sic⁵⁷], pero en la práctica estaba el estatuto del Proceso de Reorganización Nacional. O sea, colocaron un estatuto jerárquicamente por encima de la Constitución Nacional. Se debía entonces establecer una racionalidad lógica para borrar esa contradicción, con el propósito de lograr una coherencia interna en el sistema educativo.” (Entrevista del autor a Bernardo Solá)

⁵⁷ En rigor, se trata del artículo 31°.

Ante esta perspectiva, y con un acuerdo general en la necesidad de reformar la materia entre los cuadros intelectuales educativos del radicalismo, desde el CPP se encararon “Talleres de Educación”, que elaboraron una propuesta para la reforma curricular de Formación Moral y Cívica:

“Muy claramente se vio la urgencia de elaborar un proyecto de modificación o reemplazo de la materia ‘Formación moral y cívica’, porque era allí donde el llamado ‘Proceso’ (de la dictadura militar) había descargado abierta y concentradamente todo su arsenal ideológico. Fruto de ello fue el informe ‘Formación para la Democracia’ utilizado como uno de los documentos de base por la Comisión del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación especialmente creada para la modificación de esa materia.” (Fundación Jorge Esteban Roulet, 2007: 15)

Beatriz Santiago, quien participaba de los talleres de Educación en el CPP, le solicitó un punteo de temas a Silvia Finocchio, con quien trabajaba en un colegio privado en ese entonces⁵⁸, y que habría servido de base para aquel informe. Otra de las integrantes de ese grupo, Susana Pironio, recuerda cuáles eran las líneas generales de esa propuesta:

“Concentrando en el civismo y después por supuesto otro de los ejes era en torno de la democracia, pero la democracia no sólo en el gobierno, sino como estilo de vida. Había un acento particular en la democratización de instituciones, la democratización de la escuela.” (Citada en Siede, 2013: 181).

Por otra parte, el recién asumido Bernardo Solá, para los meses de enero y febrero de 1984, se ocupó de conformar una comisión que se encargaría de la reforma: dos docentes designadas por el propio Solá, que venían de Salta (María Teresa Álvarez y Susana Saravia), un docente de primaria porteño cuyo hermano también estaba vinculado con el entorno profesional de Solá (José Svarzman) y una docente porteña que provenía de la Unión Cívica Radical (Silvia Arballo). La comisión, entonces, se abocó a revisar los contenidos de Formación Moral y Cívica y cotejar cuáles debían ser los ejes estructurantes de la nueva materia, durante el verano de 1984:

⁵⁸ Así como se produjo una proliferación subterránea de Fundaciones y Centros de Estudio durante la dictadura, las escuelas de gestión privada funcionaron, en algunos casos puntuales, como espacios de autonomía para la innovación pedagógica fuera de los focos de sospecha del Estado.

“Empezamos a trabajar todos los contenidos, y cómo hacíamos para democratizar, cuál era la función fundamental de la asignatura, no era solamente parte de los contenidos, sino la formación, después de haber salido de un largo camino de dictadura, cómo empezabas a poner en la cabeza de los chicos qué era esto de la democracia, qué era esto del contexto democrático, qué era esto de las leyes, las instituciones...” (Entrevista del autor con Silvia Arballo, agosto de 2015)

El trabajo de la Comisión sobre los lineamientos curriculares de Educación Cívica contaba por otro lado con las opiniones de especialistas. José Svarzman, incluso, recuerda que en esos encuentros de trabajo el rol de los miembros de la Comisión era más bien subsidiario, con la finalidad de recoger las ideas principales que surgieran.

“Estábamos como al costado. Y ya te digo, recogíamos todo y es como que armábamos la secuencia. [Se debatía] Qué contenidos incluir. No había mucho debate, había mucho acuerdo. Y la línea era la participación, era la línea-fuerza en todo el Ministerio: acordate que estaba el tema de los centros de estudiantes, el tema de los gremios... o sea, había dos líneas: participación y democratización de las instituciones, porque la mayoría de los rectores eran tipos que habían señalado con el dedo a los pibes que habían desaparecido, entonces el problema era cómo incentivar la participación de los docentes, tratar de democratizar un poco las instituciones...” (Entrevista del autor con José Svarzman)

Svarzman recuerda nombres como Emilio Fermín Mignone o Carlos Borsotti –quien provenía del CPP y se desempeñó como Director General de Programación Educativa en esos años– como asistentes habituales a las reuniones por el programa.

“Empezamos a tirar temas [...]. Creo recordar que por lo menos Mignone llevaba una agenda de temas, y después sobre eso empezaron [...] a desagregar cada uno. Yo recuerdo que había como un título general y después subtemas.” (Citado en Siede, 2013: 182)

“El otro que estaba, que tenía mucho peso era Carlos Borsotti, que era el Director de Planeamiento [sic], pero que yo pienso que era de la Coordinadora, en ese momento.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

El programa que reemplazaba a la materia Formación Moral y Cívica por Educación Cívica fue oficializado a través de la Resolución Ministerial 536/84 del 8 de marzo, a días el primer inicio de clases en democracia, y presentado por el

ministro Alconada Aramburú en una conferencia de prensa. A continuación se presenta un punteo somero de los temas⁵⁹:

- Primer año: Los grupos primarios: El hombre y su dignidad humana. Relaciones morales, culturales y religiosas. La familia: Sociedad natural, primera y necesaria. Integrantes. Deberes. El papel de la mujer. El grupo de pares: roles, relaciones autoritarias y democráticas. La escuela. La comunidad vecinal. El municipio. La provincia.
- Segundo año: Organización política del Estado argentino. Forma de vida democrática. La Constitución Nacional. Formación de la opinión pública. Quiebra del orden constitucional. La soberanía. La unidad latinoamericana.
- Tercer año: Población de la República Argentina: distribución, características de la población, migraciones. Problemas de la población: soluciones posibles. Salud, trabajo, vivienda, educación y cultura, defensa civil, minoridad, socialización de los riesgos creados por la sociedad moderna. Los partidos políticos. Defensa de los Derechos Humanos. Convivencia internacional.

Los nuevos contenidos marcan un retorno a los problemas pensados desde lo político, en contraste y oposición al espíritu moral y abstracto de Formación Moral y Cívica, y recuperando lecturas e innovaciones que habían comenzado a aparecer con ERSA. Silvia Arballo reconoce esta genealogía con una materia a través de la cual se había intentado, durante el tercer peronismo, una modernización de los contenidos – incorporando perspectivas actualizadas de la antropología, de la sociología, de las ciencias de la educación– y de las metodologías de estudio, enfatizando el protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza. Los programas, según Arballo, se iban armando

“Silvia Arballo:...un poco en el apuro, se tocan los temas principales, se hace una continuidad entre los años, entre los contenidos de primer año y segundo año... una de las cosas que había que tener seguridad de parte del docente, es que tenía que dar el programa completo. Como venía empalmada la primera parte, que terminaba en “El municipio”, con la parte de “Gobiernos de provincia” y todo el tema de las instituciones... y en tercer año se decide hacer toda la impronta social: que el chico conozca la realidad, si va a ser un sujeto

⁵⁹ El programa completo puede consultarse en los anexos de esta tesis.

que va a transformar la realidad, que el conocimiento le sirve al sujeto para transformar la realidad, tiene que conocer la realidad. Por eso es que se parece tanto, de alguna manera, al programa de ERSA. Que era un programa que tendía al conocimiento del área de salud, de educación, de distintas áreas sociales.

Entrevistador: O sea que en ERSA había una referencia, digamos, de un programa amplio, integral...

SA: Sí, había una referencia. Y el programa hace esa referencia, pero puntualizando en el conocimiento y ya en la metodología de la investigación.”
(Entrevista del autor a Silvia Arballo)

Se produjo, de esta manera, una importante ruptura en términos curriculares en relación al programa previo. El papel de esta disciplina escolar fue nuevamente modificado, alterando el sentido de las “tradiciones inventadas” a las que alude Hobsbawm, introduciendo nuevas conceptualizaciones, nuevas temáticas, nuevos problemas, en fin, prioridades sociales, en términos de Goodson. La participación democrática, la solidaridad y los derechos humanos forman parte de los nuevos abordajes que aparecen a partir de la recuperación democrática, fundiéndolos con la esencia de la idea de “nación”, de acuerdo al proyecto social del gobierno radical, y haciéndose eco de los debates que se dieron durante la llamada “primavera alfonsinista” en torno al significante “democracia” (Reano y Smola, 2014).

Restaba entonces llegar a las aulas, lo más veloz y eficazmente posible. Los desafíos no eran pocos: una burocracia educativa que mantenía, en líneas generales, la composición que tuvo durante la dictadura, una industria editorial que funcionaba con lógicas propias como la principal mediadora entre currícula y aula al proveer sugerencias didácticas para las clases, una escuela atravesada por tradiciones pedagógicas asociadas al autoritarismo y la clase magistral.

4.2 Los Documentos de Apoyo

4.2.1 Lógica política vs. lógica de mercado

Con la nueva currícula, la Comisión que había sido formada bajo la Secretaría de Educación tomó la tarea de diseñar y editar, a través de la imprenta del Ministerio de Educación y Justicia, una serie de cuadernillos con bibliografía y sugerencias metodológicas para los docentes de Educación Cívica. Se editan de esta manera los “Documentos de Apoyo”, confeccionados por la “Comisión de Apoyo a los docentes de Educación Cívica”. Entre marzo y agosto de 1984 se editaron cuatro cuadernillos para las escuelas secundarias de todo el país, a los que luego –entre 1985 y 1986– se

añadieron dos más con sugerencias recibidas por la Comisión y resultados de una Ficha de Evaluación que se había enviado a las escuelas; junto a cinco destinados específicamente a las escuelas privadas y uno puntualmente para las escuelas públicas de la Capital Federal. En total, se trata de doce cuadernillos editados entre 1984 y 1986, que tenían como destino a todos los docentes de Educación Cívica de todas las escuelas del país.

A lo largo de gran parte de su historia, hasta la explosión de internet y los nuevos paradigmas de producción y circulación de la información, el libro de texto fue la herramienta privilegiada de los docentes secundarios en nuestro país, y funcionaba como mediador casi único entre las prescripciones curriculares oficiales y la actividad docente. Tal como afirma Viviana Postay, retomando a Michael Apple:

“...el currículum de las escuelas (en la mayor parte de los casos) no se define por programas o cursos de formación profesional, sino que más bien responde a la estructura estandarizada del libro de texto escogido por el docente a cargo de la asignatura.” (2004: 23)⁶⁰

Sin embargo, el libro de texto funciona con sus propias lógicas: en su confección y distribución inciden factores principalmente empresariales, que buscan maximizar las ganancias por medio de una estructura que se adecue a las prácticas y las tradiciones instaladas en las escuelas, al tiempo que se ofrecen sugerencias metodológicas de sencilla resolución en el aula. A esto debe sumarse la variable de tener los materiales preparados para la venta al inicio del ciclo lectivo que, en un contexto de renovación curricular urgente, obligaba a apurar los tiempos de diseño, redacción, impresión y distribución (Postay, 2004: 200). La consecuencia previsible era que los manuales que más rápidamente estuvieran disponibles iban a ser los que presentaran más continuidades con los de Formación Moral y Cívica, que tendrían un “maquillaje” rápido para incorporar mínimamente el nuevo programa. En muchos casos, ese “maquillaje” consistió directamente en una suerte de “travestismo del texto pedagógico” a las apuradas, generando casos en los que autores que habían contribuido activamente a la ideología y las tradiciones autoritarias del PRN en las escuelas debían abordar los temas de Derechos Humanos, quiebra del orden

⁶⁰ Debería añadirse, sin embargo, que en realidad el currículum se termina de definir en la apropiación que hace el docente del libro de texto, en combinación con los vínculos que se tejen al interior del aula con el grupo de alumnos. Esta idea será desarrollada más adelante.

constitucional, o participación política estudiantil, por poner algunos ejemplos⁶¹. El resultado fue una hibridación que recuperaba más de las visiones esencialistas y autoritarias de la oferta dictatorial que del cambio al régimen constitucional que se abría en 1983.

Con estos condicionantes, la Comisión elaboró los Documentos de Apoyo con el objetivo inicial de competir directamente con la oferta editorial o, en todo caso, de reunir un andamiaje básico sobre el que las editoriales armaran su propuesta. Bernardo Solá afirma:

“Bernardo Solá: Allí [en el mercado editorial] tenía que haber una nueva racionalidad. Lo anterior había sido precisamente un vacío, había un vacío mental, un vacío intelectual, que había que llenarlo, que había que cubrirlo, porque era una especie de hipocresía que se había establecido, a través de contenidos que no tenían nada que ver con la realidad.

Entrevistador: Entonces, antes que esperar una oferta editorial que se adecuara al proyecto, directamente optaron por lanzarlo de manera directa.

BS: Estaba pensado precisamente a orientar la producción editorial.

E: O sea que no sólo eran documento de apoyo para docentes si no también para tirar lineamientos...

BS: ...orientadores para las editoriales.” (Entrevista del autor con Bernardo Solá)

El propio José Svarzman recuerda reuniones con las editoriales semanas después de que el nuevo programa fuera oficializado:

“Eso sí, después de que saliera el programa, que empezamos a hacer [reuniones con los autores de manuales]: esto [los cuadernillos] no alcanzaba. Y como parecía que los autores de manuales tenían la capacidad de hacer refritos rápido, lo que no aparecía era el espíritu que le queríamos dar. Y recuerdo haber hecho una reunión, y el texto de Mignone [...] fue uno de los pocos –Emilio estuvo en la comisión– que respetaba el sentido que tenía la materia para nosotros.” (Entrevista del autor con José Svarzman)

Sobre este punto, Silvia Arballo también menciona la relación compleja que se establecía entre las editoriales, los docentes y los miembros de la Comisión:

“...el docente entra al aula y tiene que construir la autoridad en base al conocimiento, en base al diálogo, en base a la participación. [...] Yo creo que

⁶¹ Son los casos de los manuales escritos por Ángela Luchenio (editorial Kapelusz), César R. García y Apolinar E. García (editorial Sainte Claire) y Roberto Kechichián (editorial Braga S. A.): tres paradigmáticos autores de manuales de Formación Moral y Cívica durante la dictadura que incorporaron forzosamente los contenidos democratizantes en sus libros (Postay, 2004: 137-138).

ese fue uno de los grandes temores que tuvieron los docentes: no poder manejar no el contenido, porque [...] durante mucho tiempo los docentes siguieron la editorial. Si les gustaba Estrada y les mandaba de regalo el libro, seguían la línea de Estrada, que sabemos qué línea tenía Estrada... también bueno, [estaba] Aique, editoriales un poco más modernas, que tenían ya metodologías un poquito más aggiornadas, pero el docente no tuvo quizás la posibilidad de prepararse. No es que lo justifico: todos hemos sido docentes, y sabemos que a veces hay que pelearla con la más fea. Pero digamos: estos llegaron a marzo y se encontraron con un programa nuevo, y tuvieron que empezar a ver, y lo habrán dado [con] lo mejor que tuvieron, algunos ya tendrían dentro de sí las convicciones democráticas [...], y otros no lo acordaron y lo habrán dado mal, y lo habrán dado con las críticas, y en vez del ciudadano habrán formado también otras pequeñas dictaduras... no lo podíamos saber, era un país muy grande, teníamos muchísimas escuelas...” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

Según los miembros de la CA, por momentos la presión que existía de parte de las editoriales era fuerte, en un contexto en el que, en otro orden, el gobierno recién asumido encaraba políticas en áreas realmente críticas como la militar y la sindical⁶². Vale la pena, a pesar de su extensión, retomar un episodio que relata María Teresa Álvarez, y que ilustra la sensación de provisoriedad de los nuevos elencos frente a estructuras e intereses consolidados:

“[Un día vino a la oficina] Un hombre grande, colorado, un tanto desagradable. Entonces viene, dice que había estado en la secretaría privada de Alconada y que le habían dicho que me venga a ver a mí para que le dé los contenidos. Le digo ‘mire, me extraña mucho que le hayan dicho eso en la secretaría privada del Dr. Alconada, porque nosotros no tenemos los contenidos, los hemos entregado y el Sr. Ministro les ha dado la mirada final, y están para salir en el Boletín Oficial en cuanto se firme la resolución’. Y entonces me dice ‘pero bueno, algunos lineamientos...’ Ya así con ese tono medio baboso. Entonces le digo ‘no, nosotros tenemos un compromiso asumido con el Ministerio, de que esto se va a manejar de manera absolutamente oficial a través del Sr. Ministro. Y si en la secretaría privada del Sr. Ministro le han dicho que no se los pueden dar, evidentemente nosotros no se los vamos a dar’. Y entonces el hombre me dice ‘Usted no se da cuenta de lo que estoy hablando’ Entonces le digo yo ‘Creo que sí, que me doy cuenta, pero no le voy a dar los contenidos’. Y entonces cambia, y me dice ‘Mire, mi hijo y yo somos profesores de Historia, Geografía y Ciencias Políticas, y en nuestra casa tenemos como un pequeño departamento que tiene unas habitaciones que son exclusivamente para nuestro trabajo editorial. Nosotros ahí tenemos todo y de todo. Y podemos, en una noche de trabajo, si usted me da esos contenidos, sacar [...] de esas pilas que tenemos

⁶² Durante su campaña electoral, Alfonsín había denunciado el “pacto militar-sindical” aprovechando que la dirigencia peronista reconocía como válida la ley de autoamnistía y las conversaciones entre los principales cuadros gremiales del peronismo y las cúpulas militares. En esta línea, una semana después de asumir envió al Congreso la llamada “Ley Mucci”, que proponía una reforma del sistema electoral en los sindicatos, con el objetivo de restarle poder al peronismo. Finalmente fue rechazada en la Cámara de Senadores en marzo de 1984, representando la primera gran derrota política de su gobierno (Palomino, 2005: 390-393).

nosotros, de trabajos nuestros, de apuntes, de libros, de cosas escritas, un poquito de acá, un poquito de allá, y armamos el libro de primer año. Otro poquito de un lado, del otro, y entre los dos en una noche de lo hacemos. Eso nos significa a nosotros, entrar mañana con la primer tirada de los libros y poderlo mandar a la venta. Y nos significa una gran ganancia, de la que nosotros podemos compartir...’ [...] Yo le dije ‘Mire, profesor, así no podemos seguir hablando. Usted sabrá qué hacer con sus pilas de textos, usted verá qué es lo que va a hacer, pero nosotros así no podemos seguir hablando, así que yo doy por terminada la conversación’. ‘Está bien, pero ya va a ver, se va a acordar de mí’. ‘Vaya nomás, que le vaya bien, hasta luego’. Nunca supe si sacó los libros o no. Pero eso nos reforzó la necesidad de trabajar más fuerte con esto, entonces ya tuvimos que apelar a la disponibilidad presupuestaria del Ministerio para empezar a trabajar con esto.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

Se trataba de Apolinar E. García, quien contaba con un capital de contenidos suficiente como para poder elaborar en poco tiempo un libro de texto lo suficientemente adecuado para salir a la venta, aunque con las salvedades que se hicieron en páginas previas sobre el resultado de este tipo de operaciones editoriales. Y episodios como éste le dieron la pauta a la Comisión, según los testimonios, de avanzar en una línea que le marcara límites a un sector importante de la industria editorial escolar. Aparecen aquí los primeros conflictos y obstáculos en la implementación de la materia, al optar la Comisión por esquivar la mediación de los libros de textos, y entablar una relación directa con los docentes que, por otra parte y como se analizará, iba más en línea con la cotidianeidad de un docente que indaga en materiales diversos para subsanar los hiatos de los libros de texto que la idea de un manual monolítico, sin fundamentación y de un solo autor.

Sobre el final del DA N° 6, aparece un pasaje referido a los “materiales de consulta”, en el cual la Comisión explica uno de los principios de su accionar (la pluralidad ideológica y la diversidad de opiniones), a través de afirmaciones que confirman la contraposición entre lógica política y lógica de mercado:

“La materia no se presta para la utilización de un solo libro pues ello implicaría una contradicción básica con lo que pretendemos enseñar. Por un lado, si intentamos llevar al aula las características del estilo de vida democrático, (pluralismo ideológico, disenso, etc.) no podemos restringir el campo de discusión a la opinión o punto de vista de un solo autor o texto. No olvidemos que todo material dará siempre una visión parcializada de la realidad y, según nuestro objetivo, debemos buscar que el alumno saque sus propias conclusiones a partir de la diversidad de criterios y opiniones.” (MEJ, 1986b: 89)⁶³

⁶³ A los efectos de las referencias bibliográficas, se utilizará “MCE” para el Ministerio de Cultura y Educación, y “MEJ” para el Ministerio de Educación y Justicia.

De forma explícita, entonces, la Comisión manifiesta su interés de diversificar el material para trabajar la asignatura, en clara competencia con un mercado editorial cuyo catálogo presentaba fuertes continuidades con la dictadura militar, lo que no ofrecía ninguna garantía acerca del compromiso que tuviera esa oferta con la nueva currícula.

Se contraponen, entonces, dos formas de concebir la circulación de saberes oficiales en las escuelas: una lógica política, guiada por la necesidad de implementar un proyecto alineado con las directivas de los elencos gobernantes, y que en el caso del alfonsinismo se expresaba en una concepción de la educación como ámbito de ejercitación de la participación democrática y el entrenamiento en hábitos solidarios:

“En orden a las ideas y creencias, compartidas por los más altos funcionarios del Ministerio de Educación y con la eficaz colaboración de los mismos, se han tomado las medidas siguientes:

“1. *Democratización de la enseñanza*⁶⁴, haciéndola participativa y no autoritarista. Formulación de los nuevos contenidos de la asignatura ‘Educación Cívica’. Enseñanza de la Constitución Nacional, como estatuto político de la Nación, en todas las carreras universitarias. El alumno formado en la Democracia” (MEJ, 1984f: 10-11)

Esta concepción apuntaba, en el tema aquí trabajado, contra una lógica del mercado editorial que subsumía la adaptación a las nuevas sensibilidades democráticas a la maximización de las ganancias y la racionalización de los recursos económicos y humanos destinados al lucro, descrita más arriba⁶⁵.

En la búsqueda de tener una llegada lo más concreta y rápida posible a las aulas, la edición de los DA fue complementada por una serie de charlas entre la CA y docentes de todo el país.

4.2.2 Esquivar las burocracias educativas

Simultáneamente con el trabajo de edición de los DA, los miembros de la Comisión buscaron articular los nuevos contenidos con quienes debían llevar

⁶⁴ Cursiva en el original.

⁶⁵ Cabe mencionar que la lógica de mercado también puede significar, justamente, adaptarse a esas nuevas sensibilidades: por caso, puede mencionarse la campaña electoral publicitaria del alfonsinismo fundada en slóganes como “Somos la vida” o “Somos la paz” (agradezco esta puntualización a Martín Becerra). En el caso de la industria aquí trabajada, eran tiempos en que la mejor adaptación al mercado era innovar lo menos posible.

adelante esta tarea: los docentes. Se plantea en este punto la capacidad de apropiación de la política pública por parte de los diferentes niveles de las burocracias educativas, que funcionan como mediadores críticos de la política para el área (Braslavsky, 1989: 69). Guillermina Tiramonti reconoce dos niveles burocráticos en la dirección y la gestión del sistema: por un lado, las instancias centrales, cuya selección y designación de cargos depende de decisiones políticas y que tienen como función la planificación y el diseño de las políticas educativas y la definición del sentido que deberán tener las políticas públicas del área; por otro lado, identifica a las instancias medias de esa burocracia, conformadas por el cuerpo de inspectores, subinspectores y supervisores pedagógicos, cuya selección está atada a su carácter de experto y a su ascenso en el escalafón administrativo docente, con la función de ejecutar las políticas diseñadas por las instancias ministeriales (1989: 13). Habría que agregar, en este esquema, un tercer nivel, que es el del personal de las escuelas: conducciones, docentes, administrativos y auxiliares que tienen a su cargo la ejecución final de las directivas superiores. El *street level*, en términos de Oscar Oszlak.

Como se ha afirmado, los dos niveles inferiores estaban compuestos prácticamente por el mismo personal que había tenido antes del 10 de diciembre de 1983, y fue una política explícita no avanzar sobre la conformación de esos elencos: María Teresa Álvarez se refiere a las resistencias que encontraban dentro del cuerpo de supervisores a la hora de la reforma curricular y la actitud del Bernardo Solá ante esa situación:

“...en un momento así de enojo, le dije ‘¿Sabe, Bernardo, lo que yo haría? Es poner a todos los supervisores en comisión.’, y Solá contestó ‘¡No vuelva a hablar eso en mi despacho! ¡Usted se olvida que este es un gobierno democrático, hemos llegado acá porque la gente nos ha puesto!’ Nunca más se lo he vuelto a decir.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

La decisión final de editar los DA estuvo motivada por el intercambio que los miembros de la Comisión comenzaban a tener con los docentes: Silvia Arballo, de hecho, era profesora de Civismo. Al mismo tiempo, la Comisión comenzó a recibir en el Ministerio a docentes de la materia que aportarían sus miradas particulares sobre el proceso de reforma, como una forma de obtener un *feedback* de la respuesta en las escuelas a esta política.

“Cuando empezamos a trabajar, [...] empezamos a advertir que no nos alcanzaba ni lo que nosotros podíamos aportar desde una mirada política, ni lo que nos podían aportar los expertos en esto. Entonces, básicamente Svarzman y Silvia [Arballo] trabajaron en esta cuestión, y empezamos a buscar [...] profesores que estuviesen en los establecimientos educativos que nos dieran cierta garantía de compromiso con una mirada democrática de la formación cívica. Y entonces ahí como que se enriqueció muchísimo la comisión. Nosotros decíamos ‘ahora van a venir las chicas’ porque claro, eran todas mujeres las que nos ayudaban, eran chicas jóvenes como nosotros. Empezamos a trabajar con ellas, entonces Svarzman, en otro día de la semana que no era el día que se juntaba toda la comisión, trabajaba con las chicas, ‘las chicas de Pepe’, y ellas eran las que traían opiniones, puntos de vista de los colegas, ellas pensaban por ejemplo que para las escuelas técnicas ‘esto no, pero aquello sí’, la otra venía y decía ‘mirá, yo he estado consultando y no le gusta mucho a la gente...’ Bien interesante fue el aporte de toda esa gente.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez).

La línea de trabajo vinculada a un trato directo entre la Comisión y los docentes de la materia estuvo principalmente motivada por las resistencias que se encontraban al nivel de inspectores y supervisores, señalados por los miembros de la Comisión como el “núcleo duro” de la burocracia educativa⁶⁶. Desde el Ministerio se consideraba a este nivel burocrático como el que mayores continuidades presentaban en relación al PRN no sólo en cuanto a la continuidad de sus carreras sino también, en muchos casos, en términos ideológicos y hasta en sus propios vínculos familiares:

“María Teresa Álvarez: Nosotros calculamos que era una posición política, nada más. [...] Y los docentes tenían mucho miedo. [En Rosario, provincia de Santa Fe] nos invitaron unas profesoras amigas de las profesoras que nos asesoraban acá, nos invitaron a ir, pero resulta que se nos cruzó una supervisora nacional de educación media que había y era esposa de un coronel, que había sido interventor en no sé qué organismo educativo en Santa Fe.

Entrevistador: Los supervisores quedaban de la dictadura...

MTA: Claro, éstos eran los que más nos hacían la guerra. Los directores de establecimientos eran más permeables. También esta mujer intentó ‘secuestrarnos’ a Pepe y a mí, y las profesoras éstas estuvieron más rápidas y organizaron una comida esa noche, y ya la supervisora no fue. Y una de las chicas nos dijo ‘mire, nosotros necesitamos hablar con ustedes fuera del ámbito educativo, lejos de esta mujer, porque tenemos miedo. Acá quedan muchos resabios de las persecuciones, malos recuerdos, gente que todavía se siente muy perseguida por otras razones...’ bueno, todavía no se habían resuelto todas las

⁶⁶ Guillermina Tiramonti cita a un inspector quien describe su tarea como “la palabra viva de la política educativa”, a la vez que son un “tamiz” que las neutraliza (1989: 29).

cuestiones de desaparecidos y demás.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

El testimonio de Álvarez ilustra, además, un aspecto que ha sido poco trabajado en la bibliografía sobre las burocracias educativas durante el último gobierno de facto: las trayectorias de muchos militares a quienes se les reconocía un título relacionado con el área de Educación Física, y de esa manera podían ingresar en el sistema de carrera docente a ejercer funciones de control ideológico en las escuelas.

“En muchos casos, ex curas, o gente que tenía estudios en el área de educación física, por ejemplo, la mayoría eran militares a los que se les había reconocido su capacidad para hacer docencia. Pero ellos aparecían como profesores de educación física. Esa gente venía con toda esa cosa de la instrucción militar metida, y llegaban a supervisores, porque había una Dirección Nacional de Educación Física, entonces eso era el espacio que a nosotros nos costaba mucho traspasar.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

Pero más allá de los supervisores que fueran seleccionados explícitamente por su afinidad ideológica con la dictadura, o incluso formando parte de la estructura de las Fuerzas Armadas, este nivel contaba con agentes que en su accionar también terminaban validando un modelo autoritario, aún sin contar con un compromiso militante hacia el gobierno de facto. Esta variable introduce elementos de complejización en el análisis de las burocracias educativas, asociados también a la trayectoria de carrera, a las tradiciones escolares y al contexto histórico que les tocó vivir.

“El docente empieza a trabajar con toda esa cuestión medio romántica de lo que puede hacer... ahora no tanto, ahora es más pragmática, pero siempre queda esa cosa romántica. Pero a medida que tiene que irse consolidando como docente, y si aspira a llegar a un cargo superior, empieza a entrar mucho más en las estructuras más duras tanto burocráticas como ideológicas. Entonces hay como una consolidación de la mirada acerca de lo que debería ser la escuela. Que en ese momento estaba muy consolidado todos esos años de dictaduras, los siete años de dictadura, que además se habían ido armando los equipos de supervisores, básicamente, no sólo en la Nación sino en las provincias también, se habían ido armando no en función del mérito docente, sino en función de las afinidades con la dictadura.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

Silvia Arballo también señala a algunas conducciones de escuelas como parte de ese núcleo duro:

Con los directivos había quedado un resabio muy fuerte de la dictadura, muy fuerte dentro de las escuelas. No te olvides de que cuando nosotros llegamos al Ministerio, ya a comienzos del 84, todavía había rectores fuertemente ligados a la dictadura. Y comienza una etapa de intervención en las escuelas. Te hablo de rectores que denunciaban a sus alumnos...” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

De esta manera, un país cuya dinámica política arrastraba décadas de inestabilidad, con el agravante de la profunda crisis institucional que entró en su fase más crítica sobre finales de la década del '60 y el recrudecimiento de la violencia política se sumaban a una cultura escolar, en educación media, asociada al autoritarismo y las didácticas enciclopedistas. El resultado fue un cuerpo docente y de supervisores de secundaria que, como se manifestó, aún sin participar activamente del proyecto dictatorial, sumaban con su perfil a una cultura institucional autoritaria y elitista que se no fue creada *ex nihilo* por la última dictadura militar, aunque sí contribuyó a consolidarla fuertemente.

Este cuerpo de agentes podía acentuar más lo que en términos de Gramsci se puede interpretar como la *autonomía relativa del espacio político-pedagógico* (Citado en Postay, 2004: 37): concretamente, la reinterpretación o lisa y llana desobediencia de las órdenes superiores, en el marco de una lógica no asimilable linealmente a otro tipo de ámbitos de acción estatal. En el contexto histórico estudiado, ese tipo de prácticas se tornan no funcionales a lo hegemónico, en un momento en que los nuevos elencos estatales buscaban desarticular todo un edificio de significados asociados a la escuela secundaria en general, y a la educación cívica en particular. Oscar Oszlak tipifica este tipo de aspectos como particularidades de las burocracias estatales en épocas de transiciones entre regímenes políticos:

“Cada nuevo régimen intenta alterar no sólo las relaciones de poder dentro de la sociedad civil, en línea con su concepción política y la necesidad de fortalecer sus bases sociales de apoyo, sino también la estructura de poder dentro del mismo aparato estatal. Para hacer viable un proyecto político, se requiere actuar sobre –como también mediante– una estructura burocrática preexistente. Aumentar la congruencia entre el proyecto político y la organización pública, puede llevar a cambios jurisdiccionales, jerárquicos y de competencias, afectando intereses establecidos y modificando arreglos de poder y patrones

culturales fuertemente enraizados en la burocracia estatal. Es previsible que se generen resistencias y que el comportamiento tienda a afectar las decisiones o acciones adoptadas, o al menos, a atenuar algunas de sus consecuencias.” (2006: 14)

Se imponía entonces, desde la CA, pensar estrategias para esquivar los núcleos más duros de la burocracia intermedia, estableciendo vínculos de solidaridad entre los niveles extremos de la gestión educativa, y es así cuando se comienzan a programar charlas con docentes en Capital Federal y las provincias, en las cuales se pudieran tratar con el profesorado las orientaciones pedagógicas que los nuevos funcionarios pensaban para la materia. Ya en la circular 7/84 de la SCE se convocaba a los docentes a un diálogo sin intermediarios con el Ministerio. Así, entre los “Fines” que perseguía la Comisión se cita: “3. Recibir aportes o material enviados por los docentes para su difusión.”

Las charlas fueron en todo el país. En el DA N° 6 se dan someros detalles cuantitativos de las mismas:

“En dichas charlas se contó con la presencia de supervisores, directivos, jefes de departamento y profesores de la asignatura. La cantidad de personal que tomó contacto directo con la Comisión asciende, hasta el día de la fecha⁶⁷ a 75 supervisores, 600 directivos y 1.500 docentes aproximadamente.” (MEJ, 1986b: 28)

Dentro del espacio de la CA, José Svarzman fue quien más involucrado estuvo con el cronograma de encuentros con los docentes de la materia.

“[Las charlas] Eran muy interesantes. Eso sí que para mí fue una experiencia... yo tenía treintipico de años, yo era maestro de grado, recién salía del grado, y de golpe nos vimos yendo a Ushuaia, a Misiones, los correligionarios nos empezaban a llamar ellos, pagaban muchas veces los viajes, a veces hasta nos recibían en casas de familia, y nos armaban el encuentro con todos los profesores. Por ejemplo, fuimos una vez a Oberá, y teníamos a todos los profesores de Educación Cívica del pueblo. Todos. Entonces, lo que tratábamos de demostrarle era cuál era el enfoque de esto, qué queríamos que ocurriera con la materia. Y eran charlas de más o menos dos horas, tres... a veces eran reuniones de doscientas personas... por supuesto que hemos tenido reuniones duras, viste...”

Entrevistador: Se habrán encontrado justamente con prácticas instaladas, con un variopinto importante de cosas...

⁶⁷ El DA N° 6 se imprimió en febrero de 1986.

José Svarzman: Y además había gente que estaba a favor del Proceso, que de golpe cuestionaban el programa, pero yo te diría que es lo menos. [...]

E: ¿Cómo se manifestaban esas minorías que apoyaban el Proceso?

JS: Y eran quejas más bien formales, quejas de que no les llegaron los documentos... esas protestas que tienen los docentes que hay algo detrás. Pero no había un cuestionamiento político. Nosotros veníamos a representar al Ministerio en ese momento. Ahí había un cuestionamiento de “a ver quiénes son estos que nos vienen a enseñar cómo enseñar”. Además no había límites con los viajes, ni con la guita...” (Entrevista del autor a José Svarzman)

La organización de las charlas entre la Comisión y los docentes se pactaba con las conducciones ministeriales de cada provincia, lo que abría escenarios sumamente diversos y desnudaba tensiones asociadas a las diferencias partidarias e ideológicas. Estas variables se sumaban al accionar de las burocracias intermedias que se esbozó más arriba.

“...empezaron los ministros o secretarios de educación de las provincias a interesarse. Y empiezan a convocarnos, para que viajemos. Y eso nos hizo mucho bien. Me acuerdo que estuvimos en Ushuaia con Pepe, hicimos Río Grande y Ushuaia, después con Susana Saravia estuvimos creo que en Jujuy. Ahí el gobierno no era políticamente afín, y los diputados nacionales organizaron una reunión allá para hablar de todas estas cuestiones. A Formosa fuimos con Elena Alconada, la sobrina de Alconada que era asesora en la subsecretaría. No nos fue bien en Formosa. El ministro de Educación prácticamente nos secuestró. Nos esperó en el aeropuerto, nos llevó a conocer los colegios y charlar con los profesores, no se nos movió de al lado nuestro.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

En las mismas charlas se develaban los problemas que debía enfrentar la CA en lo referido a la articulación con los diferentes niveles burocráticos:

“...de golpe nos enterábamos de que todos los documentos que habían llegado a una provincia estaban en un escritorio y no los habían repartido, y cuando íbamos a las reuniones los profesores no sabían de qué les íbamos a hablar...” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Este tipo de actitudes se encontró mucho más cristalizado en el ámbito de las escuelas de gestión privada (en su mayoría, confesionales), al punto que fue necesario editar una serie paralela de DA especialmente editados para ese subsistema, como se verá más adelante.

Los DA contaban con material pensado por la Comisión para que los docentes tuvieran acceso rápido a bibliografía especialmente seleccionada para sus

clases. Esto les permitía poder hacer uso de herramientas teóricas y didácticas sin la necesidad esperar a una oferta editorial que, como afirman los propios miembros de la Comisión, no se mostraba afín a la nueva gestión. Sin embargo, los DA son un buen exponente de un producto burocrático confeccionado en un contexto de urgencia –la primer presión que recibía el cronograma era el desarrollo de los temas del programa a lo largo del ciclo lectivo, y la necesidad de aportarle a los docentes material para trabajarlos–: se pueden observar desde errores involuntarios en la redacción hasta contradicciones flagrantes a la línea política del programa y del gobierno en curso. Sin embargo, en líneas generales, aparece un material que buscaba modernizar tanto la oferta bibliográfica para la materia como la perspectiva didáctica.

4.2.3. Análisis descriptivo de los Documentos de Apoyo

Como se afirmó previamente, la Comisión editó, entre 1984 y 1986, un total de doce DA para los docentes de Educación Cívica: seis para los de todo el país, cinco para los de gestión privada y uno para los de Capital Federal. Se trata de cuadernillos de tapa blanda, con impresiones de textos pasados a máquina de escribir o con fotocopias de material bibliográfico o documentos oficiales de organismos de diverso tipo. Los temas están repartidos en forma desigual: no alcanzan a cubrir completamente el programa (menos aún en los Documentos destinados a las escuelas privadas), y de los temas tratados algunos reciben una atención escasa mientras que otros (por ejemplo, los Derechos Humanos, que figuran en el programa de Tercer año) tienen un DA dedicado enteramente a esa unidad.

4.2.3.1. Documento de Apoyo N° 1

Editado en 1984, se ocupa de los siguientes temas:

- Primer año: Unidad 1, “Los grupos primarios”, toma los subtemas “La dignidad humana” y “El grupo de pares: roles, relaciones autoritarias y democráticas”. Unidad 2, “La escuela” toma los subtemas “Inserción de la escuela en su comunidad” y “Relaciones de la escuela con la comunidad y la familia”. Unidad 3, “La comunidad vecinal” (sin bibliografía ni apertura por

subtemas). Unidad 4, “El municipio” (sin bibliografía ni apertura por subtemas).

- Segundo año: Unidad 1 “Organización política del Estado Argentino”, abarca todos sus subtemas: “División de poderes, funciones”, “Estado y Nación” y “La ética política”. Unidad 2, “Forma de vida democrática”, toma los subtemas “La igualdad de posibilidades” y “La libertad de expresión y la opinión pública”.
- Tercer año: Unidad 1 “Población de la República Argentina”, toma algunos de sus subtemas: “Distribución geográfica”, “La inmigración extranjera”, “Migraciones internas” y “Provincias expulsoras”.

En la presentación del cuadernillo, la Comisión insiste en algunas pautas que ya se habían hecho llegar a las escuelas a través del programa y de las diversas directivas ministeriales que se fueron enviando a lo largo de todo el primer año de la gestión alfonsinista.

“El acento no deberá estar puesto exclusivamente en los contenidos sino en el modo de adquirirlos y en la práctica cotidiana de la vivencia democrática; es decir, primero la vivencia y luego la conceptualización.

“Es conveniente compartir la formulación de los objetivos de la cátedra con los alumnos, partícipes necesarios del proceso enseñanza-aprendizaje.

“El agente principal y decisivo de este proceso es el propio sujeto de la educación, y a él deben estar dirigidos nuestros mayores esfuerzos como docentes.” (MEJ, 1984a: 1)

Los tres párrafos citados dan las pautas generales de los criterios que guiarían el accionar de la Comisión: una pedagogía más vinculada a la experiencia y el intercambio que tuviera a los alumnos como protagonistas, como una forma de crear hábitos democráticos.

Las páginas 2 a 8 son ocupadas por un cuento del escritor brasileño Joaquim Machado de Assis llamado “El episodio de la vara”, que relata la historia de un adolescente que huye del seminario al que su padre lo había enviado y busca refugio en la casa de la querida de su padrino, quien lo recibe y lo contiene. A medida que avanza el relato, el protagonista se deberá enfrentar a un dilema moral, pues quien le abrió las puertas se muestra también como una persona violenta hacia otras personas más débiles. Las páginas 8 y 9 proponen una serie de actividades orientadas a la

comprensión del texto (búsqueda de vocabulario, subrayado de los pasajes más importantes, colocarle un nombre alternativo al cuento), y luego un cuestionario de 13 preguntas de las cuales 10 son abiertas sobre los temperamentos de los personajes y las relaciones entre ellos. Luego, se pide a los alumnos que relacionen lo visto con los temas “Dignidad humana”, “autoritarismo” y “renuncia a la propia dignidad”. Esta última propuesta presupone que ya se han trabajado en el aula estas conceptualizaciones, lo cual implicaría cierta contradicción con lo planteado en la presentación acerca de iniciar la propuesta metodológica por la “vivencia”, para luego pasar a la conceptualización.

En la página 10 aparecen dos textos cortos: uno de Albert Einstein llamado “Cómo veo el mundo”, con un mensaje altruista sobre la existencia humana, y otro del papa Paulo VI titulado “Declaración sobre la libertad” que plantea el tema de la moral heterónoma y la autónoma⁶⁸. La presencia de estos dos autores parecería querer mostrar un “equilibrio”: una fuente proviene de una autoridad científica, la otra de una autoridad religiosa. A lo largo de todos los DA aparecen algunas pequeñas muestras de cierta prudencia en relación a las citas de autoridad y los problemas planteados, que podrían apuntar a generar consensos entre una masa de lectores no habituados a la innovación bibliográfica y pedagógica⁶⁹.

En la página 11 se pasa al subtema “El grupo de pares”, planteando una actividad con dos viñetas que están pensadas para trabajar las relaciones autoritarias y democráticas entre los chicos. Le siguen tres consignas orientadas a que los alumnos describan las situaciones de los dibujos e identifiquen roles y tipos de liderazgo: democrático, autoritario, paternalista, demagógico. En la página 12 aparece una actividad para trabajar las relaciones al interior de grupos, identificando críticamente roles en base a un problema que se debe discutir (la organización de un campamento, un equipo deportivo, un centro de estudiantes o el periódico escolar).

Entre las páginas 12 y 13 se presenta una actividad (sin bibliografía) para trabajar la unidad “La escuela” del programa de primer año. Allí, hay recomendaciones a los docentes para que el trabajo sea sobre la realidad concreta:

⁶⁸ Se entiende por moral heterónoma aquella en la que el sujeto obedece normas externas sobre el bien y el mal sin internalizarlas y bajo la amenaza de una sanción, y por moral autónoma a las conductas de los sujetos que obran bien por su propio convencimiento de que de esa manera se contribuye al equilibrio social.

⁶⁹ Este tema será abordado más adelante.

para trabajar la escuela los alumnos deben investigar su propia escuela. De esta manera, se promueve el intercambio de los alumnos con los diferentes actores: docentes, supervisores, directivos y personal administrativo, al tiempo que se recomienda la reflexión crítica de los alumnos sobre el Reglamento Escolar, que los adultos deben facilitar. Comienzan a aparecer también las propuestas para que los alumnos “salgan al medio”: que recorran el barrio y desarrollen relaciones con los actores que rodean el espacio geográfico de su colegio, invitándolos a ingresar al mismo y ofrecer charlas (por ejemplo, se sugiere la invitación a un agente de policía para hablar sobre educación vial). Las propuestas son para realizar el trabajo mediante dinámicas grupales.

En términos de metodología pedagógica, Educación Cívica marca un nuevo intento por incorporar a las dinámicas didácticas de la escuela secundaria nuevas perspectivas que desplazarán la rigidez de la enseñanza enciclopedista.

Esto presenta una continuidad con las prescripciones curriculares de la materia ERSA, estipuladas en la Resolución número 368/73 del Ministerio de Cultura y Educación. En el Anexo II de esta norma, titulada “Indicaciones para el profesor”, se indica que

“Las pautas fijadas para el desarrollo de la asignatura permitirán que el alumno alcance conceptos fundamentales referidos a la realidad Histórico-social a la que pertenece, utilizando técnicas diferentes a la tradicional labor informativas.”

Al enumerar tipos de actividades posibles para el trabajo en clase, incluye “Tarea informativa y discusiones grupales”, “Investigaciones de la realidad socio-económica” y “Participación activa y trabajo cooperativo”. En este último caso, los objetivos son, entre otros, que

“docentes y estudiantes:

“a) – asuman su papel de sujetos y protagonistas del proceso de cambio y reconstrucción.

“b) – pasen de la reflexión teórica a la práctica reflexiva.

“c) – se asocien a la acción de otros grupos comunitarios.

“d) – alcancen las más variadas formas de participación.

“e) – desarrollen conductas solidarias y de integración con su núcleo familiar, escolar y social.”⁷⁰

⁷⁰ La resolución 368/73, que incluye el programa de ERSA, sus objetivos y sugerencias metodológicas está disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004039.pdf>.

Esta continuidad en términos pedagógicos –pero también, por momentos, en los contenidos– con el espacio curricular asignado al área de Civismo de 1973 a 1976 no era completamente casual, a pesar de la brecha ideológica –e histórica, ya que el PRN es una divisoria de aguas– de administraciones que pertenecían a partidos diferentes. Así, se puede observar la misma intención por introducir en la escuela nuevas formas de acceso al conocimiento escolar y de vinculación docentes/alumnos⁷¹.

Retomando el análisis del DA N° 1, las propuestas destinadas a primer año culminan con sugerencias muy generales para abordar la unidad “La comunidad vecinal” –sólo se solicita que se respete “la dinámica [pedagógica] expresada en las unidades precedentes” (MEJ, 1984a: 13)– y líneas básicas para trabajar la unidad “El municipio”: confeccionar un organigrama, visitar el Concejo Deliberante, realizar entrevistas, analizar boletas de servicios e impuestos.

A partir de la página 14 se abren los temas de segundo año con un texto del jurista Carlos Fayt, que recientemente había sido nombrado ministro de la Corte Suprema de Justicia, titulado “Contenido ético de la política”. Es un texto que aborda temas de filosofía política con alto nivel de abstracción y un vocabulario por momentos grandilocuente, estableciendo distinciones algo sesgadas sobre los distintos regímenes políticos que emergieron durante el siglo XX. En la página 17 se presenta un texto de Esteban Polakovic llamado “La Nación y su cultura”, en la que se indaga el concepto de “Nación” en tanto constructo humano y diferenciándolo del Estado, que sería su herramienta. Sin embargo, este artículo visita por momentos perspectivas esencialistas –habla de “esencia nacional” (MEJ, 1984a: 18)–, para terminar identificando a cultura con la Nación y a la Nación con la cultura. Al igual que el texto de Fayt, es un texto de gran nivel de abstracción, y cuya perspectiva ambigua podría marcar tantas rupturas como continuidades en relación a los contenidos de Formación Moral y Cívica.

En la página 19 se reproduce un artículo publicado en el diario La Nación del día 20 de noviembre de 1982, sobre la división de poderes en la Constitución

⁷¹ No obstante, las resoluciones ministeriales del PRN para esta asignatura también planteaban actividades que se desmarcaran de la educación más tradicional (ver Resolución Ministerial N° 1614/80 en Anexos). Sin embargo, el contexto autoritario y represivo conspiraba contra este tipo de prácticas, como se analizará más adelante.

Nacional. Su autor es Mario Justo López. Realiza una somera historización de esta modalidad de organización constitucional –nombra a autores como James Madison y Montesquieu–, y luego realiza descripciones de neto corte liberal al mencionar violaciones a la división de poderes en nuestro país, que lo lleva a equiparar una presunta protesta gremial con un golpe de Estado y un proceso de reforma constitucional durante un gobierno democrático:

“En 1908 fue ocupado el Palacio Legislativo por un piquete de bomberos. En 1930 desapareció la separación entre el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo, lo que luego se repitió muchas veces. en [sic] 1947 fue arrasada, con ceremonia y farsa constitucional, la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Pero el principio de la separación de poderes sigue entrañablemente metido en nuestra identidad nacional.” (MEJ, 1984a: 20)

Sobre el final de la cita se puede observar, una vez más, la persistencia de las categorizaciones esencialistas. A pesar del cambio curricular, está claro que ese tipo de narrativas habían penetrado en el sentido común de ciertos actores con acceso a los medios masivos de comunicación, como es el caso del diario fundado por Bartolomé Mitre, y se filtraban en una propuesta curricular que se pretendía portadora de rupturas.

En la página 21 se ofrece un texto que pertenece a la unidad 4, “Formación de la opinión pública”, dentro del subtema “Medios masivos de comunicación”. Su autor es Jorge Andrés Chinetti, a quien se presenta como “periodista y profesor de periodismo”. El título del artículo es “Periodismo, periodista y opinión pública”, y analiza históricamente el surgimiento del oficio periodístico, por un lado, y por otro traza prescripciones sobre la ética periodística como la necesidad de ecuanimidad y objetividad.

Cerrando las propuestas bibliográficas para segundo año, en la página 23 hay un pequeño artículo llamado “Pago de patentes sin exclusiones”, publicado en el diario Clarín –aunque no precisa fecha ni autor– donde se relata un proyecto de ordenanza, en la Capital Federal, para eliminar exenciones de pago de la patente automotor a algunos miembros del Poder Judicial de la Nación. El texto permitiría trabajar, dentro de la unidad 2 –“Forma de vida democrática”– el subtema “igualdad de posibilidades”.

Finalmente, en las páginas 23 y 24 se ofrecen actividades para trabajar los temas de segundo año. Son más generales que las propuestas para primero, ya que se ofrece una serie de textos y luego once consignas para trabajar los diferentes temas abordados en el Documento, y las consignas funcionan más como marco de una actividad que como directrices específicas para la dinámica de trabajo para cada tema. Por citar un ejemplo, se pide “Analizar y debatir sobre las causas que motivan a los gobiernos democráticos a respetar la libertad de expresión y a los autoritarios a suprimirla” (MEJ, 1984a: 23), pero no hay detalles acerca de cómo se coordina el debate, cuáles son los ejes problemáticos que se pondrán en juego, si es preferible realizar una dinámica grupal, tener un invitado externo, la forma de articulación con los otros temas, el tiempo recomendado y otras puntualizaciones que sí convertirían la sugerencia en una propuesta didáctica concreta. No obstante, cabe resaltar dos aspectos que surgen de estas propuestas. El primero refiere a que una de las consignas propone la “Proyección con debate guiado de la película de las Naciones Unidas ‘El mismo bote’” (MEJ, 1984a: 24). Para 1984, la disponibilidad de infraestructura para poder ver una película en la escuela era por lo general escasa: las primeras videocaseteras recién estaban comenzando a comercializarse. Por otro lado, aun contando con infraestructura, es pertinente preguntarse cómo conseguirían los docentes el film propuesto, al tratarse de un documento oficial de las Naciones Unidas –por lo tanto, de bajas probabilidades de circulación masiva–, a menos que se lo solicitaran expresamente a ese organismo o al Ministerio. Esa propuesta deja traslucir cierto voluntarismo de parte de la Comisión acerca de las posibilidades efectivas de que en la escuela se pudiera trabajar con recursos multimedia a ese nivel de especificidad.

El segundo aspecto es la consigna “Analizar la política del ‘apartheid’ (tema: igualdad), del genocidio nazi u otras que atenten contra la igualdad, libertad o dignidad del hombre” (MEJ, 1984a: 24). A meses de la recuperación democrática, en Argentina comenzaban a aparecer los primeros resultados de los testimonios recibidos por la CoNaDeP. Los mismos eran cubiertos de forma descarnada por los medios masivos de comunicación: diariamente se informaba acerca de centros clandestinos de detención, fosas comunes, sesiones de torturas. En un contexto en que el llamado “show del horror” (González Bombal, 2004: 122-123; Feld, 2015: 269-270) debía estar tensionando las susceptibilidades de los espectadores –y, desde

ya, de los responsables políticos y materiales del terrorismo de Estado–, la CA parecía tratar de ejercer una autocensura que evitara el abordaje directo de este tema. No sólo por la sensibilidad de la información que estallaba en pantallas y páginas de diarios, sino también por una dinámica política percibida como inestable y fuertemente amenazada (Vommaro, 2006: 261):

“...creo que había una cosa de ‘provisoriedad’ de la democracia, y estaba todo el tiempo la idea de que en cualquier momento todo volvía para atrás, y que si volvía para atrás se ‘iba a tomar venganza’, digamos, contra todos los que habíamos hecho algo, pero en definitiva estábamos casi seguros de que todo era provisorio. Y además, lo vivíamos cotidianamente, esto de la provisoriedad. [...] durante todo ese período, y hasta la época de Menem, la sensación es que era una democracia inestable y provisorio.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Esta puede ser la causa de la ausencia de textos que refieran directamente al PRN que, pensado como objeto, podría haber servido como un manantial de fuentes para trabajar la asignatura.

A partir de la página 25 se ofrecen materiales para tercer año. Todos se corresponden con la unidad 1, “Población de la República Argentina”, para los subtemas “Distribución geográfica”, “La inmigración extranjera”, “Migraciones internas” y “Provincias expulsoras”. La bibliografía propuesta se compone de gráficos y mapas estadísticos y textos, en su totalidad extraídos del Censo de 1970 y de un trabajo de Alfredo Lattes y Zulma Recchini de Lattes titulado “La población argentina” y publicado por el INDEC en 1975. Fuera de las miradas pintoresquistas, míticas y autocomplacientes que dominaban este tipo de temas en la oferta de la asignatura Formación Moral y Cívica (Postay, 2004: 92), estos estudios contienen una fuerte carga empírica, producto de investigaciones demográficas ejecutadas con rigurosidad académica. Los textos se ocupan de realizar un análisis descriptivo de los gráficos y mapas. En la página 42, las actividades que se sugieren nuevamente son a título general, tal como se explicó para segundo año: directivas sobre temas a trabajar sin mayor precisión: “Investigar sobre...”, “Relacionar...”, “Buscar información...”. Como novedad se puede destacar la sugerencia de realizar trabajos interdisciplinarios con otras asignaturas como Historia, o por ejemplo “Investigar campos laborales donde se vuelcan los inmigrantes. Establecer consecuencias.”, donde aparece la necesidad de vincular las temáticas con la coyuntura que rodea a la clase.

El DA N° 1 se cierra con los subtemas de las áreas geográficas expulsoras, trabajado con gráficos y textos descriptivos extraídos del Censo 1970, y el de las migraciones internas, con un extracto del libro “Migración y marginalidad en la sociedad argentina”, de Mario Margulis, que fue publicado por primera vez en 1968. Este trabajo comparte con los de Lattes y Lattes su registro claramente académico, aunque en este caso se trata de un estudio etnográfico acerca de un grupo de migrantes que viajan desde el entorno rural de la provincia de La Rioja y recalán en una villa de emergencia del partido de San Martín (Conurbano bonaerense), en búsqueda de trabajo. Se destaca la complejidad cultural, afectiva, económica y de las relaciones con un Estado poco receptivo a las demandas de las poblaciones más vulnerables, en este caso la Municipalidad de San Martín⁷². El trabajo en el aula de estos temas debía realizarse con las sugerencias que ya fueron mencionadas para tercer año.

En el DA N° 1 comienzan a aparecer una serie de actividades que demandan del alumno y del docente otro tipo de actitud, desmarcada de las pedagogías tradicionales expositivas basadas en una inapelable autoridad vertical docente-alumno. Se propone la reflexión, la lectura crítica, la investigación, la autonomía y la relación entre los temas e incluso, tímidamente, con la realidad. En cuanto a los materiales de lectura, fluctúan entre el ensayo, la nota periodística y los trabajos académicos. Se pueden observar vestigios de las ideas esencialistas que circulaban en los ambientes intelectuales conservadores de la época, pero al mismo tiempo la Comisión apeló a investigaciones académicas previas a la dictadura que llevan el material hacia otro registro. Al mismo tiempo, los textos en tono más ensayístico son los que tienen una mayor carga de abstracción y, aunque podían servir como bibliografía para los docentes, podían ser poco operativos para el trabajo en el aula. Los textos propuestos para tercer año son los que permiten apreciar de manera más clara el ingreso de nuevas disciplinas sociales a la escuela secundaria a través de la divulgación, entre los docentes, de producciones enmarcadas en las metodologías científicas de la segunda mitad de siglo XX. Como se manifestó, se evita hacer mención a los aspectos más escabrosos de la historia reciente –y del presente de la

⁷² El texto, de hecho, comienza con la transcripción de un decreto de la Municipalidad de Gral. San Martín que apela a fórmulas claramente estigmatizantes sobre los habitantes de las villas, estableciendo penas rigurosas para sus diversas acciones. El decreto es del 13 de febrero de 1967.

Comisión–, presumiblemente por los condicionamientos de la coyuntura política, a pesar de que la misma podría haber brindado una buena cantidad de aristas para el trabajo en el aula. De esta manera, la relación con la realidad circundante parecía marcada con un andarivel con un cartel de “peligroso”, de modo que no se fuera mucho más allá de la orilla. Sin embargo, nadar en las profundidades del complejo presente de la “primavera alfonsinista” será una tarea que se irá imponiendo a medida que vayan siendo editados los subsiguientes DA.

4.2.3.2. Documento de Apoyo N° 2

Fue editado también en 1984, y abarca los siguientes temas del programa:

- Primer año: Unidad 3, subtema “El cooperativismo”.
- Segundo año: Unidad 2, “Forma de vida democrática” (sólo sugerencias didácticas). Unidad 4, “Formación de la opinión pública”, incluyendo todos sus subtemas. Unidad 5, “Quiebra del orden constitucional”, subtemas “Los golpes de Estado desde 1930, sus protagonistas, sus características, sus continuismos”, “Usurpación de los Poderes Constitucionales”, “Arrogación de la suma del Poder Público y Facultades Extraordinarias”. Unidad 6, “La soberanía”, subtema “La soberanía territorial”.
- Tercer año: Unidad 1 “Población de la República Argentina”, subtema “Grupos aborígenes: marginación, situación actual”. Unidad 2, “Problemas de la población. Soluciones posibles”, toma los subtemas de “Salud” (“Alcoholismo, tabaquismo y drogadicción”, “Problemas de la población referidos a la salud” y “Organismos nacionales e internacionales que se ocupan del problema”), “Trabajo” (todo el subtema, pero sólo a través de actividades sugeridas y un texto acerca de la OIT), “Educación” (“Problemas y soluciones”, “Formas escolarizadas y no escolarizadas” y “Organismos nacionales e internacionales”), “Defensa Civil”, “La minoridad” y “Socialización de los riesgos creados por la sociedad moderna: seguro, mutualismo, previsión social”

La presentación del segundo cuadernillo insiste sobre los principios metodológicos en los que el alumno es protagonista y participante activo en la

construcción del conocimiento escolar. La Comisión, en este texto, traza una relación directa entre las didácticas empleadas y las líneas políticas orientadoras del tiempo que se abría:

“Con respecto a la metodología, es necesario acentuar la necesidad del carácter participativo de manera que el alumno sea protagonista de la realidad. La actividad precede a toda conceptualización. Esta conceptualización será consecuencia de la vivencia personal de la realidad.

“En síntesis, el tratamiento de todos los temas se basará en la actividad del alumno⁷³. El docente será guía, orientador, organizador, generador de actividades (las que deberán ser compartidas con el grupo), compatibilizador de ideas.

“Si uno de los objetivos de la materia es que el alumno ‘desarrolle una actitud crítica y participativa ante la realidad socio-política y cultural’⁷⁴, entendemos que dicha conducta se logra a través del análisis profundo de los preceptos constitucionales, de la observación directa con la realidad, del comentario maduro sobre sus problemas y sus posibles soluciones, de la lectura cotidiana de la información periodística.

“La participación se logra sólo actuando, generando acciones hacia el medio, hacia los semejantes y hacia sí mismo.

“Viviendo la democracia, se aprende a vivirla.

“Al participar activamente de la vida cívica del medio donde le toca actuar al alumno, estamos formando hombres comprometidos con el país, arraigados a su comunidad, interesados por sus problemas. [...]

“Es importante que el docente de Educación Cívica irradie desde su ámbito, la vida en democracia. Toda actividad de difusión, a través de carteles, campañas, etc., servirá de complemento y apoyará esta **cruzada de civismo**⁷⁵ que los educadores debemos emprender.” (MEJ, 1984b: 1)

Las páginas 3 a 6 están compuestas por un texto sobre “Cooperativismo”, que se corresponde con el subtema de la tercera unidad del programa. El autor es José San Pedro, y se trata de un manual de divulgación sobre el movimiento cooperativo titulado “Descubramos el cooperativismo en nosotros”, editado en Buenos Aires en 1977. El artículo realiza una definición del movimiento, una historización y los principios que lo guían, incluyendo la ley que lo regula en nuestro país. En la página 6 se sugieren algunas actividades a título general, haciendo foco en modalidades de entrevista, encuestas, visitas a cooperativas o invitando a un representante a la escuela. En la página 7 se detalla una propuesta didáctica que gira en torno a la formación de una cooperativa escolar. Se trata de una propuesta concreta, y en el DA

⁷³ Subrayado en el original.

⁷⁴ Este entrecorillado reproduce textualmente uno de los objetivos del programa de la asignatura.

⁷⁵ La negrita es mía.

se explicitan los fines, las actividades de los alumnos y las del docente. Estas páginas son las únicas dedicadas a primer año, en el segundo Documento.

En la página 8 aparecen nuevamente actividades sugeridas, pero para la unidad 2 de segundo año: “Forma de vida democrática”. Se promueve allí la lectura de la Constitución Nacional y la recopilación de información periodística “sobre un problema actual determinado”, y se ponen como ejemplos “educación, deuda externa, Canal de Beagle, etc.” (MEJ, 1984b: 8). Nuevamente, ante una referencia directa a la coyuntura, se evita hacer menciones de las violaciones a los derechos humanos, o incluso a la Guerra de Malvinas. A esta altura de la confección de los DA, parecería, los aspectos más dramáticos de la herencia dictatorial seguían siendo un tema tabú para proponer a los docentes.

Las páginas 9 a 15 presentan un material para la unidad 4 de segundo año: “Formación de la opinión pública”, subtema “Los medios de comunicación”. Se trata de un texto aparentemente adaptado de dos trabajos diferentes sobre el tema: “El poder de los medios de comunicación de masas, de Heriberto Muraro y editado en 1971, y “Los medios de comunicación: nuevas perspectivas en un mundo en cambio”, de José Trozzo (sin fecha de edición). Rescatan en rol de los medios para “luchar contra la masificación de la persona humana” (MEJ, 1984b: 9), esto es, como espacio de libertad y de individualidad de la voz, aunque también efectúa una lectura crítica acerca de su capacidad de formar opinión y la necesidad de un Estado que los regule, en tanto pueden funcionar como una herramienta de control de minorías poderosas:

“[¿]De qué manera evitar que un pequeño grupo de poderosos capitalistas maneje en su favor y guiado por estrechos intereses particulares, a miles de lectores y simultáneamente, respetar los derechos de la propiedad privada? [¿]De qué forma lograr que los medios privados cumplan con la misión educativa, que es imprescindible para la integración de una sociedad avanzada, sin imponerles una ‘programación’ definida?”⁷⁶ (MEJ, 1984b: 12-13)

El texto plantea problemas acuciantes: los medios de comunicación de masas como herramientas de control, la necesidad de regulación estatal y el conflicto en

⁷⁶ En los pasajes de los DA tipados a máquina de escribir, están ausentes muchas veces los signos de pregunta de apertura, presumiblemente por la ausencia de estos en algunos teclados de las máquinas más antiguas. Algunas de ellas pudieron haberse utilizado para la redacción de grandes fragmentos de los cuadernillos.

torno a su propiedad privada, en un marco jurídico capitalista. Estas perspectivas comenzaron a divulgarse a partir de las décadas de 1960 y 1970 entre intelectuales de izquierda, que efectuaban una lectura muy crítica de los medios. La inclusión de este tipo de bibliografía se encuadra en los intentos “modernizadores” en términos disciplinares, que intenta la reforma de 1984. Para este tema, las páginas 16 y 17 presentan actividades detalladas para el análisis de programas de radio y televisión y publicaciones gráficas. El análisis propuesto tiene que ver con el público a quien están dirigidas las emisiones (en el caso de los medios audiovisuales). Luego se proponen actividades de “salida al medio”: visitas a diarios, agencias de noticias, canales de televisión y de elaboración de un diario escolar y carteleras. Otro eje para el que hay sugerencias es el de las publicidades, en torno al eje de la “sociedad consumista” (MEJ, 1984b: 17) y a los estereotipos del adolescente en ellas.

La página 18 presenta pautas metodológicas para el trabajo de la unidad “Quiebra del orden constitucional”, y se insiste en que “el punto de partida es siempre la realidad inmediata y vivencial” (MEJ, 1984b: 18). Sin embargo, aunque se promueven –en términos generales– actividades de dramatización, debate, elaboración de afiches y entrevistas a padres, nuevamente está ausente el abordaje directo de la última dictadura militar, en una unidad en la cual el tema debía ser insoslayable: ya se ha hecho mención al “show del horror” que, en el mismo momento en que se desarrollaban las clases, divulgaba los detalles más escabrosos de la represión. De esta manera, el tema debía ser acuciante en la agenda pública y mediática y, como suele suceder en esos casos, es difícil que no permeara en las escuelas, a pesar de las tradiciones autoritarias instaladas. En la actividad, entonces, se sugiere la elaboración de una línea de tiempo de 1930 a 1983, ubicando “hechos y personalidades” (MEJ, 1984b: 18) en ella, y se hace referencia a las elecciones de 1983, pero no se trabajan las particularidades del PRN en este pasaje.

Las páginas 20 a 28 presentan un texto para trabajar la unidad 6 de segundo año: “La soberanía”, subtemas “La soberanía territorial” y “Defensa de las fronteras”. El texto, sobre el que vale la pena detenerse especialmente, fluctúa entre la descripción y las concepciones de la Doctrina de Seguridad Nacional⁷⁷, paradigma ideológico castrense que dominó el accionar de las fuerzas armadas argentinas a

⁷⁷ En adelante, DSN.

partir de la década de 1960 y fue el andamiaje ideológico del PRN (Battaglino, 2010: 166). El artículo define a las zonas de fronteras como “conflictivas” y denuncia en esas áreas un

“Vacío poblacional, especialmente de argentinos. El gobierno deberá implementar las políticas demográficas coherentes que configuren una distribución de recursos humanos **nacionales**⁷⁸, eficiente y realista.” (MEJ, 1984b: 21)

Los extranjeros, en este texto, son vistos a través del cristal de la sospecha:

“El impacto producido por sucesivas oleadas inmigratorias, que debe **controlarse**⁷⁹ para exaltar y fortalecer, por encima de los problemas de integración o de identidad cívica, la conciencia nacional de los que se acogen a la generosidad de nuestra tierra.” (MEJ, 1984b: 21)

Suma también visiones esencialistas acerca del territorio, al punto de establecer una cronología desde los tiempos de la dominación española, dejando entrever que Argentina ha sido “vulnerada” en su integridad territorial a lo largo de la historia:

“Es útil recordar los km. cuadrados de superficie continental que comprende nuestro territorio en 1810, 4.800.751, y la extensión actual de 2.795.695, y compararlas luego con el Brasil al cual, por el Tratado de Tordesillas, se le adjudicaron unos 2.400.000 km² y que en la actualidad alcanza a 8.513.000 km². La comparación de estas cifras nos permite visualizar en forma inmediata la diferencia entre dos políticas, dos líneas históricas que valorizan muy diferentemente lo territorial y su relación con el poder de las naciones.” (MEJ, 1984b: 21)

Finalmente, el texto tipifica algunos de los “problemas” que surgen en las zonas de frontera en la interacción entre nacionales y extranjeros:

“En esas zonas se vienen produciendo desde hace muchísimos años fenómenos de irradiación, migración e **infiltración**, cuya gravedad se acentúa por los problemas sociales y sanitarios que suscita la presencia de una mayoría migratoria **clandestina** en regiones donde nuestra nacionalidad impone ser fuertemente afianzada.

⁷⁸ La negrita es mía.

⁷⁹ La negrita es mía.

“A estos factores socioeconómicos se suma la influencia de algunas **minorías intelectuales** migratorias...”⁸⁰ (MEJ, 1984b: 22)

Hay en este último pasaje una serie de conceptos señalados que fácilmente pueden reconocerse como parte del acervo discursivo de la DSN y de la última dictadura. Sobre el final del texto, la Comisión detalla la fuente:

“El presente documento es una selección del artículo ‘La Argentina y algunos de sus intereses actuales en relación con su soberanía’. Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación, Direc. Nac. de Investig., Experimentación y Perfec. Educativo, 1978.” (MEJ, 1984b: 28)

Sobre esto cabe hacer dos puntualizaciones. La primera es que se trata de una **selección**: esto significa que el texto original, publicado en plena dictadura militar, fue leído y adaptado por la propia Comisión en 1984 para su inclusión en el DA N° 2. De hecho, está pasado a máquina de escribir, lo que ratifica que hubo un procesamiento del mismo. Para la segunda es preciso remitirse a la publicación original⁸¹. Allí, se puede observar que es un texto pensado por el propio Ministerio para docentes de Geografía y Formación Cívica, y da datos de su autor:

“Este trabajo, [...] fue preparado con la dirección y supervisión del Comodoro (R) D. Abel Roberto ARIAS, Jefe del Departamento de Seguridad Nacional...” (MEC, 1978: s/p)

De esta manera, el texto sobre soberanía no es otra cosa que una selección efectuada de un folleto producido al calor del PRN, por un militar vinculado al área de la Seguridad Nacional. Su aparición en los cuadernillos de una reforma con pretensiones explícitamente democráticas y de ruptura con el pasado reciente está directamente relacionada con las urgencias y complejidades de la burocracia del Ministerio de Educación en 1984.

Como toda repartición estatal, los funcionarios que desempeñan sus labores lo hacen evaluando, con sus criterios, las líneas ordenadas desde los niveles superiores, y en base a eso deciden líneas a seguir, con los condicionamientos ya planteados acerca de la autonomía relativa de las burocracias educativas en el

⁸⁰ Las tres marcas con negrita en esta cita me pertenecen.

⁸¹ Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002765.pdf>.

apartado 4.2.2. En un momento en que el Estado democrático parecía estar reconstruyéndose desde sus cimientos, es probable que hayan existido urgencias por entregar los Documentos en una fecha acorde al desarrollo de estos temas del programa en las escuelas. Por esta misma razón pudo haber existido un componente de improvisación en el diseño de los DA, que derivó en la presencia de material que contradice los objetivos del momento histórico que se abría. Al respecto, la profesora María Teresa Álvarez ensaya una explicación posible para su inclusión, que plantea las complejidades de los planteles burocráticos estatales en tiempos de fuertes rupturas:

“Arias era un empleado del Ministerio que había quedado de las épocas de la dictadura, y lo habían mandado ‘al freezer’. Y Arias estaba, no me acuerdo en cuál de las dependencias, en un lugarcito, así, muy poco visible, y estaba encargado de recibir y clasificar donaciones de libros. Entonces, él entregaba para la Biblioteca del Maestro, aquellos que podían estar en buenas condiciones, y con las otras cosas, en lo que le iba quedando, armaba paquetes de libros que podían ser de interés para una biblioteca popular, para una biblioteca escolar de primaria, por ejemplo. Y después le quedaban algunas otras cosas que para él no tenían destino, y que él de pronto, me acuerdo que me regaló dos libros de Pizzurno [...]. Porque él con eso ya no sabía qué hacer. [...] Y fue muy raro lo de él, porque cuando empezamos a tratarlo era un hombre como muy aferrado a algunas ideas [...] no voy a decir autoritarias, sino más bien así como que la educación es para disciplinar, es para formar gente recta, la educación tiene que marcar el futuro de los chicos, y después empezó como a cambiar ese discurso. Se empezó a comprometer más con nosotros, un día tuve una conversación larga y se le llenaron los ojos de lágrimas cuando dijo ‘yo creí nunca iba a encontrar nadie que me escuche, profesora, yo creí que iba a terminar mis días en el Ministerio sin que nadie me escuche, y usted me está escuchando’. No sé qué problema interno tenía él.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

La presencia de funcionarios de regímenes previos es usual en países que transitan etapas de inestabilidad política (Oszlak, 1980: 10). La recuperación de la democracia en 1983 estuvo signada por una debilidad política inicial, habida cuenta de las relaciones de fuerzas que todavía le daban, a las Fuerzas Armadas, un peso central en la dinámica institucional. Así, el cambio de la dictadura a la democracia implicó la “supervivencia” –marginal, pero supervivencia al fin– de funcionarios en los diferentes niveles de la administración estatal, que entablaban vínculos complejos con los nuevos planteles. La inclusión de un documento influenciado claramente por un esquema de pensamiento que se buscaba combatir, en textos que tenían como objetivo construir prácticas de participación y ciudadanía democráticas, podría

explicarse por este tipo de situaciones. Esta convivencia entre los nuevos elencos del Ministerio y funcionarios directamente ligados a la dictadura llegaba a puntos de fuerte tensión como el que también recuerda María Teresa Álvarez:

“Pero él [el Comodoro Arias] fue menos peligroso, digamos, que otra gente, otros civiles, que lograron quedarse, y que entre ellos estaba Micillo⁸², que había sido el cerebro para sacar a los primeros cesanteados y perseguidos y detenidos como en el caso de Alfredo Bravo. Me acuerdo que un día Alfredo lo vio entrar a Icas Micillo a una oficina, que para peor estaba en el mismo piso en que estaba Alfredo, y armó un escándalo... nunca más lo vimos a Micillo. [...] Cuando se armó este escándalo con Bravo, que estaba furioso, yo me acuerdo, bajó como loco ‘Calmate, Alfredo, te vas a descomponer’... ‘Es el hijo de puta que me ha mandado a mí a la cárcel, los dientes que me faltan me los ha hecho sacar él con la picana’. Estaba furioso. Icas Micillo desapareció.” (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

El cruce entre elencos de diferentes regímenes, en épocas transicionales, generan por un lado vinculaciones sumamente diversas: mediadas por cierta empatía, o por el dolor ante la tragedia. En el caso de la edición de los DA y de la construcción de las directivas curriculares de la nueva asignatura, redundaron en la inclusión ocasional de ideas o conceptos identificados con esquemas ideológicos que buscaban superarse, pero también en casos mucho más contundentes como el texto que aborda el tema de la soberanía territorial.

Retomando el análisis del DA N° 2, y al subtema “Soberanía territorial”, hay una interrupción del artículo donde, entre paréntesis, la Comisión aclara que

“Es necesario tratar con los alumnos los siguientes temas: Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur, Antártica Argentina, Zonas áridas, Cuenca del Plata, Soberanía Aeroespacial. [...] “Sobre el tema Islas Malvinas, no enviamos material de apoyo considerando su facilidad para obtenerlo...” (MEJ, 1984b: 25)

Aunque la Comisión admite que “es fácil obtener material sobre las Islas Malvinas”, no hace ninguna referencia a la guerra reciente ni a la problemática de la

⁸² Icas Edgardo Micillo fue vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires desde el principio de la dictadura militar, y estuvo a cargo de la rectoría de 1978 a 1982, cuando dejó el puesto para pasar a ser el titular de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Documentos encontrados en diciembre de 2008 lo señalan como uno de los protagonistas de las actividades “antisubversivas” dentro del CNBA. Cfr. PERTOT, Werner (2008). “La patota del Nacional”. En: *Diario Página/12. 28 de septiembre de 2008*. Buenos Aires, y GARAÑO, Santiago y PERTOT, Werner (2002). *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

soberanía en torno a ella, lo que también puede ser interpretado en la clave de la autocensura y los temas tabú.

El material para tercer año comienza en la página 29 con un texto llamado “Grupos aborígenes: marginación-situación actual”, correspondiente con el subtema homónimo de la primera unidad, y confeccionado por la propia Comisión en base a cuatro fuentes:

“FUENTES CONSULTADAS:

“.Licenciado Guillermo Magrassi “Jornadas folklóricas [sic] argentinas”

“.Instituto Nacional de Antropología-Reportaje de Manuel Roca

“.Relato de Graciela Rendón-Escuela Mamá Margarita-Neuquén---Familia Cristiana – Septiembre de 1982

“.Fundación Patagónica” (MEJ, 1984b: 32)

El artículo realiza una descripción geográfica y étnico lingüística de los pueblos originarios que habitan el territorio argentino, problematizando una serie de problemas: la relación entre estas comunidades y un Estado descrito como poco preocupado por su bienestar o la propiedad de la tierra, por citar ejemplos de la lectura crítica que se efectúa de la temática. Aunque el texto comienza en un tono descriptivo y analítico, a medida que avanza va adquiriendo un registro más cargado de indignación y denuncia:

“Ahora el indígena está tomando conciencia de su situación[,] conoce su problema, pero aún no logra exponerlo, aunque se está buscando un principio de solución. Una solución que clama por la reivindicación de nuestros hermanos. No hagamos desaparecer lo más legítimo de nuestro acervo nacional. Construyamos un lugar para estos desconocidos ciudadanos, para estos reales dueños de la tierra en donde se sientan tan argentinos como todos los argentinos.” (MEJ, 1984b: 32)

Si bien es posible que la Comisión haya buscado este tipo de discursos para conmover a los docentes y a los alumnos sobre problemáticas alejadas de los centros urbanos –que concentraban la mayor cantidad de matrícula⁸³–, ese tipo de tonos se alejan de la rigurosidad académica que formaba parte de los intentos modernizadores del alfonsinismo para la escuela media. En las páginas 33 y 34 se ofrecen algunos

⁸³ El censo de 1980 arrojó un 83% de la población argentina residiendo en entornos urbanos. Algunos documentos correspondientes a este estudio demográfico están disponibles en <http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/442>.

aspectos demográficos sobre los pueblos originarios, extraídos del “Ex-Departamento de Asuntos Indígenas – Año 1972” (MEJ, 1984b: 34). Luego se realiza una “somera descripción de las características culturales de los distintos grupos étnicos, teniendo en cuenta su origen lingüístico”, donde se abordan cuatro “familias” étnicas: “Mataco-Mataguaya”, “Guaycurú”, “Complejo Chiriguano-Chane” y “Araucana”. Las actividades planteadas en la página 36 para este tema son sugerencias generales, proponiendo búsqueda de información, debates y salidas al medio, específicamente a casas de provincia.

En la página 37 se ofrece material para la unidad 2 de tercer año: “Problemas de la población: soluciones posibles”, a través de un cuadro estadístico que presenta indicadores cuantitativos sobre la situación de las áreas de salud, educación y vivienda por provincia. En las dos páginas siguientes se ofrece el vocabulario para analizar el cuadro: tasas y porcentajes.

En la página 40, dentro de la misma unidad 2, hay un texto que aborda el subtema a): “Salud: defensa y preservación de la salud y el medio ambiente”. El material, extraído de un cuadernillo del Ministerio de Salud Pública y Medio Ambiente de 1981, da la definición de Atención Primaria de la Salud y sus relaciones en el ámbito comunitario. Le sigue un texto sobre salud mental titulado “Salud mental es ABC”, también editado por el Ministerio de Salud Pública en 1983, pero con un registro más cercano a la autoayuda que a la divulgación científica, que no da ningún tipo de definición sobre el tema:

“Las personas que gozan de salud mental...
“[...] Viven satisfechas de sí mismas.
“[...] Son tolerantes consigo mismas y con los demás. Pueden aceptar defectos e impedimentos propios y ajenos.
“[...] Tienen respeto por sí mismas, pero no exagerado amor propio.
“[...] Encuentran satisfacción en las cosas sencillas de la vida diaria.
“[...] Se sienten parte del grupo al que pertenecen.
“[...] Establecen relaciones personales satisfactorias y duraderas.
“[...] Asumen sus deberes con responsabilidad y eso les satisface.
“[...] Cuando hablamos de felicidad, de la paz del alma, de la tranquilidad espiritual, de los goces íntimos o de las grandes y pequeñas satisfacciones, hablamos de salud mental.” (MEJ, 1984b: 41-42)

A partir de la página 42 hasta la 51 hay información sobre el eje “Alcoholismo, tabaquismo y drogadicción” del subtema “Salud”. Se trata de

fotocopias de folletos elaborados por el Ministerio de Bienestar Social de la Nación en 1980, que abordan los temas desde un punto de vista de divulgación médica, explicando los efectos fisiológicos y las consecuencias sociales de los consumos aludidos. En general utiliza un tono neutro para explicar alcoholismo y tabaquismo, pero se vuelve más moralizante al encarar la problemática de la drogadicción.

El subtema “Salud” de la unidad 2 cierra con material de divulgación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del Fondo para la fiscalización del uso indebido de drogas de la ONU (UNFDAC), que describen sus orígenes, funciones y objetivos. No se cita fuente, aunque su registro sugiere que se trata de publicaciones oficiales de esos organismos.

No se sugiere ninguna actividad para trabajar estos temas.

En la página 57 se proponen consignas para el subtema “Trabajo”, también de la unidad 2. Las pautas siguen dando directivas generales sobre análisis de texto, salidas al medio (visita a sindicatos, entrevistas a sus autoridades o invitación a la escuela), confección de organigramas, recolección de información. Las sugerencias sí dan detalles acerca de cómo se debe realizar una entrevista en términos metodológicos, pero no se relacionan esas indicaciones con el contenido de estas entrevistas en particular a actores vinculados al mundo sindical.

La “salida al medio” era una de las estrategias privilegiadas que CA pensó a la hora de replantear el rol del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“El texto estaba en la realidad. O sea, si tenían que estudiar “mutualismo”, que se fueran [los alumnos] a asociaciones mutuales de la zona, o a cooperativas de la zona y que fueran a buscar material. Y que en todo caso, el texto apareciera como teorizando sobre eso. Y eso es lo que los manuales no daban. Nosotros nos reunimos con autores de manuales: me acuerdo de una reunión que hicimos, que los convocamos al Ministerio, y lo que les proponíamos eran cuestiones de la didáctica, no tanto el contenido; que por ejemplo la unidad empezara con alguna propuesta para que el pibe tuviera que salir al medio, a buscar información con consignas, para que a partir de ahí el pibe fuera al texto, pero como consecuencia de su trabajo previo. Esa idea es básicamente la idea del constructivismo.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Svarzman emparenta las metodologías didácticas de participación del alumno y su protagonismo en el proceso con la corriente del constructivismo: esto será analizado con mayor profundidad en el capítulo 6. Ciertamente, se trataba de otra faceta “modernizadora” de la prescripción curricular que había elaborado la CA: la

de reorientar las pedagogías a corrientes más vinculadas a la construcción del conocimiento a través de la interacción entre la psicología del adolescente y el medio social que lo rodea.

El subtema “Trabajo” continúa con el extracto de un folleto sobre la Organización Internacional del Trabajo (OIT), publicado por la ONU, en el mismo registro que los textos de la OMS y UNFDAC: orígenes, funciones y objetivos del organismo.

El subtema “Educación” de la unidad 2 se aborda a partir de la página 61, con un texto que sintetiza un artículo publicado en diciembre de 1983 en la revista “Cuadernos” de la Fundación Eugenio A. Blanco, que ya se ha analizado como uno de los *think tanks* del alfonsinismo. El texto es un diagnóstico efectuado por Silvia Jáuregui, María L. Lemos y Norma Paviglianiti sobre la problemática educativa. Su inclusión en los DA se justifica doblemente: es un análisis efectuado por especialistas y con la metodología adecuada, y además pertenece a la *intelligentzia* alfonsinista que, precisamente, cubrió una importante cantidad de cargos burocráticos en el Ministerio de Educación. A los efectos de esta tesis, el contenido del texto funciona también como fuente primaria, acerca de los problemas que el nuevo gobierno identificaba en el nivel medio:

- Contenidos desactualizados y con enfoque acumulativo: privilegia la adquisición de información no la metodología del trabajo intelectual.
- La programación curricular mantiene el carácter atomístico y asociacionista del conocimiento científico, en vez de elaborar una currícula integrada y adaptada al desarrollo del adolescente.
- Las técnicas metodológicas continúan basándose en la lección y la repetición memorística.
- Se observa una formación docente deficiente a nivel general, y específicamente en lo que hace a la formación pedagógica.
- La evaluación está al servicio de formas coercitivas y no al servicio del control de la calidad del aprendizaje.
- Las condiciones de trabajo de los docentes, que tienen su jornada laboral segmentada en horas cátedra que distribuye en diferentes establecimientos (el

llamado “docente-taxi”) provocan deterioros en el vínculo docente-alumno y en la misma idoneidad profesional del docente (MEJ, 1984b: 65⁸⁴)

En la página 66 se sugieren actividades para trabajar la problemática educativa. Nuevamente se trata de indicaciones generales: búsqueda de información, confección de organigramas, debates, entrevistas a profesores. Se hace énfasis, en esta oportunidad, no tanto en los problemas de la escuela específica a la que el alumno asiste, sino del sistema educativo en general.

En la página 67 se trabaja el tema de la educación formal y la no formal, con un pasaje extraído de la obra “Teoría de la educación”, del pedagogo Ricardo Nassif.

Las páginas 68 a 70 muestran tres mapas estadísticos sobre analfabetismo y asistencia a la escuela primaria en Argentina, en los que se cita como fuente el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980. En la página 71 se ofrece un glosario para la lectura de los mapas, y actividades generales para trabajarlos: análisis de los mapas a través del texto de Jáuregui, Lemos y Paviglianiti, proponer medidas para resolver los problemas detectados, difundir la información en la cartelera de la escuela.

En las páginas 72 y 73 se ofrece un texto oficial de divulgación explicando los orígenes, funciones y objetivos de la UNESCO, siempre dentro del subtema “Educación”, en el punto “Organismos nacionales e internacionales”.

Las páginas 74 a 77 abordan el subtema “Defensa Civil”, a través de un texto que, aunque no cita fuente, presenta el registro de material de divulgación oficial sobre el concepto, objetivos y funciones de este tipo de organización. No se proponen actividades.

Las páginas 78 a 82 toman el tema “La minoridad”, con un artículo sin fuente titulado “El menor abandonado”, que da definiciones de abandono y exclusión social. Subraya la importancia de la familia entendida en términos tradicionales: “...la presencia y la influencia de los adultos en los roles de ‘papá’ y ‘mamá’ son definitorios.” (MEJ, 1984b: 78).

Será la única vez en los cuadernillos que se aborde –tangencialmente y dentro de una unidad de tercer año– el tema de la familia, que figura como un subtema de la

⁸⁴ El artículo completo es JÁUREGUI, Silvia, LEMOS, María L. y PAVIGLIANITI, Norma (1983). “El sistema educativo argentino. Características y problemas.” En: *Cuadernos. Fundación Eugenio A. Blanco. N° 3. Diciembre de 1983.* Buenos Aires. (pp. 4-9)

primera unidad de primer año. Puede interpretarse que también pudo ser considerado un tema tabú por la CA, en una época en que la apertura democrática reavivaba el debate acerca del divorcio y se percibía el inicio de debates en torno a la sexualidad y las afectividades. La única mención, entonces, a este aspecto del programa, se da a través de una interpretación alineada con uno de los clásicos estandartes de la Iglesia católica, que había sido central en la currícula de la asignatura durante el PRN (Postay, 2004: 169-170). Esta continuidad, sin embargo, puede matizarse en tanto y en cuanto la temática –aunque enmarcada en el orden patriarcal más clásico– no manifiesta el profundo atravesamiento moral y prescriptivo que tuvo durante la dictadura, en la que el matrimonio y la “familia tipo” formaban parte de un destino natural del ser humano en sociedad, para el cual los jóvenes debían prepararse⁸⁵. La mención superficial del tema –“sociedad natural, primera y necesaria”– y la omisión de mandatos emparentados con los modelos católicos de familia podrían funcionar, dentro de la continuidad, como un primer intento de ruptura.

En la página 80 se realiza una aproximación a la situación jurídico-laboral de los menores, que explica cuestiones técnico jurídicas sobre esta temática. Cierra este subtema un texto oficial sobre UNICEF (nuevamente: orígenes, funciones, objetivos) y una breve reseña de otros organismos internacionales dedicados al tema, en las páginas 81 y 82, y finalmente un reportaje al “Secretario de Desarrollo Humano y Familia” publicado en Clarín, aunque sin referir ni el nombre del funcionario y la fecha de la publicación, y un breve artículo publicado también en el diario Clarín (sin fecha) acerca del aumento de la mortalidad infantil en el Sur de la Provincia de Buenos Aires. No hay actividades para el tema “minoridad”.

Las páginas 84 a 91 ofrecen textos sin fuente sobre mutualismo (características del movimiento mutuo y marco regulatorio) y los diferentes mecanismos de la seguridad social (jubilaciones, pensiones, desempleo, cargas sociales y diferentes derechos laborales). Se trata de textos descriptivos, sin referencias explícitas a problemáticas concretas. No se proponen actividades para este subtema de la unidad 2.

El DA N° 2 cierra los temas del programa proponiendo actividades –sin ningún texto– sobre la unidad 3 de tercer año: “Los partidos políticos”, para el punto

⁸⁵ Ver especialmente la Resolución Ministerial N° 1614/80 en los Anexos.

“Los partidos políticos de la actualidad: principios, plataformas, figuras relevantes: sus ideas, su acción”. Se trata de 18 consignas, la mayoría de índole general (“investigar sobre...”, “elaborar un informe final”, “presentar un trabajo con conclusiones y síntesis”, “consultar bibliografía”), algunas con cierto nivel de detalle (“confeccionar una lista de los partidos políticos actuales”) y dos para interactuar con el medio (invitación a representantes de partidos, visitar sedes partidarias). Aunque las consignas son en términos generales, está claro que la reflexión sobre la actividad concreta de los partidos políticos y más aún, la propuesta de que los estudiantes interactúen con ellos marca una ruptura respecto de Formación Moral y Cívica. En ningún programa de los correspondientes a esta materia⁸⁶ se menciona a los partidos políticos como parte de la currícula, sino que se hacen menciones al “hombre y sus realizaciones políticas”, donde se abordan los diferentes niveles de organización administrativa (primer año), nociones conceptuales abstractas sobre las formas de gobierno (segundo año) e ideas sobre la soberanía y las amenazas del “marxismo internacional” (tercer año).

El DA N° 2 culmina con recomendaciones a los docentes sobre bibliografía de didáctica y metodología acerca del trabajo áulico en grupos, de acuerdo a la perspectiva con la que la Comisión de Apoyo venía trabajando:

“BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

“Para técnicas grupales:

“1.- CIRIGLIANO, C. F. Técnicas de grupo en educación. Bs. As., Humanitas, 1962

“2.- CIRIGLIANO, C. F. y VILLAVERDE, A. Dinámica de grupos y educación. Bs. As., Humanitas, 1967

“3.- ECHEGARAY de JUAREZ, Elena. Estudio dirigido. Cuadernillos publicados por Kapelusz, Bs. As.

“4.- GIBB, Jack. Manual de didáctica de grupos. Bs. As., Humanitas, 1966.

“5.- STOCKER, Karl. Principios de didáctica moderna. Bs. As., Kapelusz, 1964

“6.- PEREZ TABOADA de TAPPATA, Nilda. Estudio dirigido. Teoría, práctica e investigación sobre el cultivo de habilidades para estudiar. Bs. As., Troquel, 1981.

“7.- BEAL, G. M., BOHLEN, J. M. y RAUDABAUGH, J. N. Conducción y acción dinámica del grupo. Bs. As., Kapelusz, 1964.” (MEJ, 1984b: 93)

En el DA N° 2 comienzan a ganar cada vez más espacio los textos oficiales de diversos organismos que explican sus funciones. También se apela a folletos de

⁸⁶ Ver Anexos.

divulgación sobre cuestiones técnicas que evidentemente escapaban a los dominios disciplinares de los miembros de la Comisión, como los relacionados con cuestiones médicas o jurídicas. Se profundiza, a su vez, la línea pedagógica centrada en el protagonismo del alumno como sujeto activo, como también la inclusión de textos de referentes académicos reconocidos en los temas tratados. La excepción, indudablemente, la constituye el abordaje que se realiza sobre el eje “Soberanía”, que dispara preguntas en torno a las lógicas y los condicionantes de la producción curricular en los niveles más altos de la burocracia educativa, al presentar explícitas continuidades con la línea ideológica de la última dictadura militar.

4.2.3.3. Documento de Apoyo N° 3

El DA N° 3 no tiene material para trabajar los temas de primer año. De esta manera, este cuadernillo editado también en 1984 abarca los siguientes temas:

- Segundo año: Unidad 7, “La Unidad Latinoamericana”, subtemas “América Central y del Sud como productores de materias primas”, “El subdesarrollo”, “La penetración imperialista” y “Organismos y tratados americanos”.
- Tercer año: Unidad 2, “Problemas de la población. Soluciones posibles”, toma ejes del subtema “Salud” (“defensa y preservación de la salud y el medio ambiente”, “Problemas de la población referidos a la salud” y “Posibles soluciones”), que complementan lo publicado a través del DA N° 2, y del subtema “Vivienda” (“Problemas y soluciones posibles). Unidad 5, “Convivencia internacional”, subtemas “Soluciones” (ejes “Solución pacífica de las controversias” y “Desarme”).

En la presentación, que recuerda haber escrito José Svarzman, se insiste acerca de la perspectiva pedagógica que se desea para la materia, pero a la vez se deja en claro que la Comisión no pretende monopolizar la mediación entre los contenidos y la clase:

“No pretendemos que estos Documentos de Apoyo sean el único texto de trabajo en el aula. Consideramos que esta asignatura no puede ser dictada con un solo texto. Todos sabemos que cada autor da a su trabajo, un enfoque específico. Siempre su obra será, en definitiva, su opinión. Si nosotros deseamos

formar en nuestros alumnos, su juicio crítico, su capacidad de selección, es necesario ponerlos en contacto con la mayor cantidad de opiniones, de puntos de vista y de criterios, a fin de que él pueda elaborar sus propias conclusiones. Democracia es pluralidad ideológica. Debemos, entonces, hacerla viva en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en la discusión de un tema, en la búsqueda del material de información y, por lo tanto, en la documentación del uso en el aula.

“Deseamos de esta manera, alejar a nuestra asignatura, de todo contenido dogmático.” (MEJ, 1984c: 5)

El énfasis al tema metodológico y la relativización de los contenidos propuestos como único acceso a los temas del programa se explica por la supervivencia del *street level* burocrático educativo de la dictadura, que imponía sus propios condicionamientos. Sin embargo, no era la ideología de los contenidos la objeción más crítica que la Comisión hacía a la materia, sino las formas de construcción de esos contenidos y el vínculo que se establecía entre ellos y el alumno (por lo tanto, también entre alumnos y docentes).

“Silvia Arballo:...los docentes tenían que formarse en contenidos nuevos. No eran contenidos que no los supieran, pero eran contenidos y perspectivas nuevas, era un modo de mirar al chico de otra manera, de mirar la clase de otra manera, de mirar la participación de otra manera, de construir el aprendizaje de otra manera, la enseñanza... y todo eso daba trabajo. Y la gente no tenía ganas de hacer demasiados cambios.

Entrevistador: ¿Vos dirías que esa resistencia era más por la cuestión ideológica o más por la cuestión de la comodidad profesional?

SA: Yo creo que en algunos casos había gente que quería seguir con lo mismo porque daba trabajo cambiar, y otra gente que objetaba ideológicamente. Yo a eso lo observé sobre todo en los equipos directivos. Los equipos directivos eran equipos muy duros, muy relacionados algunos [con el PRN]... nosotros sabíamos perfectamente cuáles eran las situaciones de las escuelas... el Sarmiento era una de ellas, [la Escuela Superior de Comercio N° 3, Hipólito] Vieytes, el [Colegio Nacional N° 4, Nicolás] Avellaneda, [la Escuela Nacional Normal Superior N° 2, Mariano] Acosta también, aunque lo recuerdo menos.” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

José Svarzman ratifica esta idea de que la disputa, en el fondo, era más al nivel metodológico y de disponibilidad de material acorde al nuevo programa.

“...además lo que nosotros percibíamos [en las charlas que se dictaban en el interior del país] era que con los profesores nosotros no teníamos oposición, ni resistencia. Sí en la didáctica. Pero yo no recuerdo muchas situaciones de confrontación fuerte con la propuesta.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

“Hay dos cosas. La primera es que nosotros pensamos que con las primeras actividades estábamos como presentando el enfoque didáctico [...], y la otra es que nos dimos cuenta era que en realidad uno de los problemas más serios estaban en las fuentes de donde sacaban información los docentes o lo que le daban a leer a los pibes. Y en ese momento no había manual actualizado. [...] Además de eso nosotros empezamos a tener relación directa con los docentes. Entonces la parte didáctica la trabajábamos en esas charlas.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

De esta manera, es precisamente a partir del DA N° 3 que dejan de sugerirse actividades para el trabajo de los contenidos en el aula, dado que

“Creemos ya haber brindado en las entregas anteriores, suficiente de ello. Deseamos, sí, aclarar que la metodología a utilizarse en estas unidades es la misma que mencionamos en las entregas precedentes.” (MEJ, 1984c: 5)

A partir de este cuadernillo, entonces, solamente se provee material de consulta y bibliografía actualizada, para pasar a trabajar las cuestiones metodológicas a través de las charlas que la Comisión brindó a docentes de la materia, utilizando el canal de las publicaciones específicamente para la divulgación de las perspectivas que el nuevo gobierno esperaba se trabajaran en las aulas. No obstante, queda establecida la salvedad de que no se pretendía un “dogmatismo” de los textos ofrecidos y se promovía el cruce con otro tipo de posturas, en aras de una democracia entendida como “pluralidad de voces”.

El DA N° 3 comienza con un texto extraído del Correo de la UNESCO, titulado “América Latina. Originalidad y destino del continente mestizo”, que aborda los orígenes de la región como constructo histórico hijo de la dominación europea. Hace énfasis al mestizaje como el principal rasgo, y tiene pasajes que podrían situarlo en el tono de denuncia, como “Tal vez el primer contacto directo del europeo con el indio fue la violación.” (MEJ, 1984c: 7). Esta mezcla étnica mediada por la violencia, según este planteo, le ha dado características particulares a la herencia cultural latinoamericana. A pesar de la complejidad de este texto, se trata de temáticas que no están prescriptas en el programa de la materia.

La página 10 presenta un artículo que lleva por título “América Central y del Sud como productores de materias primas”, extraído de la publicación de la Fundación América Latina 2001 en su número de mayo de 1978. Esta organización

fue fundada por personas vinculadas al sindicalismo peronista, que ocuparon puestos de gestión durante la tercera presidencia y habían sido cesanteados a partir del golpe de Estado de 1976⁸⁷, y realizaba publicaciones sobre la coyuntura económica, desde una perspectiva crítica. En líneas generales, este artículo analiza el rol de América Latina dentro de la división internacional del trabajo a través de un estudio profundo de sus distintos complejos productivos agrícolas y ganaderos. Los planteos del artículo pueden situar a la Fundación América Latina 2001 como una de las “universidades de las catacumbas” a las que se hizo referencia previamente, en tanto sus posturas alineadas con perspectivas de izquierda hubieran sido imposibles de plantear en ámbitos públicos:

“Es evidente que si existe una distribución muy desequilibrada de la propiedad de las tierras, el desarrollo agrícola sólo puede hacer una contribución parcial, y por debajo de sus posibilidades, al mejoramiento de las condiciones de vida de los medios rurales’ y en ciertas situaciones, ‘el cambio estructural de la sociedad puede ser condición previa para el desarrollo rural. El tipo más importante de cambio estructural en el sector rural es la redistribución de la tierra y cambios en la tenencia. Puede ser necesario cambiar la estructura de poder basada en la tierra en una sociedad...’” (MEJ, 1984c: 14)⁸⁸

Asociado al problema del rol de la región como productora de materias primas y las limitaciones que estas estructuras imponen al desarrollo económico de América Latina –tal como plantean las posturas asociadas a la llamada Teoría de la Dependencia–, se incluye en la página 19 un texto de la misma revista que aporta datos estadísticos sobre la nutrición como un problema de salud pública mundial.

En la página 20 aparece un texto titulado “El subdesarrollo (Problema de vivienda)”, que no tiene referencias acerca de su fuente. Analiza el tema, que continúa dentro de la Unidad 7, del crecimiento demográfico en América Latina y los problemas ligados a la urbanización y al déficit de vivienda asociado. Es un informe detallado y multidimensional.

⁸⁷ Uno de sus fundadores fue Juan José Taccone, quien fuera secretario general del sindicato de Luz y Fuerza, designado en 1973 presidente del directorio de la empresa estatal de distribución eléctrica SEGBA.

⁸⁸ El texto, extraído del artículo de la fundación mencionada, a su vez cita en este pasaje a Montague Yudelman, quien se desempeñó como director de agricultura y desarrollo rural en el Banco Mundial de 1972 a 1984. La existencia de este tipo de perspectivas a favor de la reforma agraria en el seno de una entidad como el Banco Mundial no deja de ser llamativa, pero está muy por fuera del alcance de este trabajo indagar en ese aspecto.

Dentro de la misma unidad, la página 26 presenta un artículo extraído del BID enmarcado en los subtemas “El subdesarrollo. La penetración imperialista. Organismos y tratados americanos”. El texto es un análisis macroeconómico de la situación de América Latina en torno a la recesión mundial de principios de la década de 1980, específicamente la caída de las exportaciones de la región y el peligro de una crisis a partir del exponencial endeudamiento que contrajo durante los años 70⁸⁹. Sobre el final del texto, se mencionan someramente algunos de los organismos que perseguían la integración económica de la región: ALADI, el Grupo Andino, el Mercado Común Centroamericano y la CARICOM⁹⁰. En la misma línea, hay un texto de la OEA que promueve la integración de las economías latinoamericanas, en la página 33.

En la página 34 un artículo aborda la temática de la identidad y las políticas culturales en América Latina. Su autor es Felipe Herrera, el primer presidente del BID, y el texto está extraído de una serie de monografías publicadas por la OEA.

Las páginas 39 a 50 están dedicadas al subtema “Organismos y tratados americanos”, a través de un trabajo cuyo autor es César Díaz Cisneros, titulado “Derecho internacional público”, publicado en Buenos Aires en 1966. En este pasaje se aborda el detalle de las Conferencias Panamericanas, las condiciones históricas de su surgimiento y los temas tratados en cada una de ellas. Uno de sus subtítulos es “Principales problemas y principios que integran la doctrina del derecho internacional americano”, donde realiza un recorrido histórico sobre la arquitectura jurídica supranacional de la región. Finalmente, se describen los orígenes, funciones y objetivos de la OEA –incluye los aspectos principales de su Carta de Organización–, la Organización de los Estados Centroamericanos y el Parlamento Latinoamericano.

Los temas de tercer año comienzan con la unidad “Problemas de la población. Soluciones posibles”, y se abren con la fotocopia de un artículo publicado en el diario Clarín el 14 de julio de 1984, titulado “Informa oficial sobre la pobreza en el país”, que muestra un mapa y una descripción estadística del mismo con datos del

⁸⁹ Este texto anuncia lo que van a ser los principales condicionantes económicos externos de América Latina, y del gobierno de Raúl Alfonsín en particular: la imposibilidad de cumplir con los pagos de una deuda externa exorbitante y las continuas renegociaciones con los organismos multilaterales de crédito, y la concurrencia de la caída del volumen y el precio de las commodities (Ortiz y Schorr, 2006b: 291-334).

⁹⁰ Comunidad del Caribe.

INDEC. Aunque el ítem “Pobreza” no está incluido explícitamente en el programa, sobrevuela varias de sus unidades.

Las páginas 50 a 72 aportan material para el subtema “Salud” de la Unidad 2. Se cita como fuente la “Dirección Nacional de Maternidad de Infancia (Equipo técnico)”, aunque no se dan más precisiones al respecto. Se trata de un texto con registro de divulgación oficial, con información médica general acerca de la salud infantil. En la página 54 se aborda el tema “La reproducción, etapa fundamental del desarrollo humano”, pero sólo a título biológico, sin mencionar temas como la planificación familiar o la anticoncepción. El texto va avanzando siguiendo las etapas evolutivas de la vida del niño y los condicionantes de su crecimiento y su desarrollo psicomotriz. Al tratar el tema del abandono se hace desde un análisis psicológico evolutivo, “independientemente de las clases sociales, niveles intelectuales y profesiones” (MEJ, 1984c: 59). En la página 63 el texto vincula la lactancia materna con el desarrollo afectivo del niño. El tema se cierra con un apartado titulado “Acciones de probada eficacia para el cuidado de la madre y el niño”, en la que se subrayan las responsabilidades familiares e individuales a la hora de los controles de salud.

Dentro del mismo subtema se ofrece en la página 73 un artículo sobre “Automedicación”, que no tiene ningún espacio explícito en el programa de tercer año, en el que se citan como fuente material de un proyecto encarado, durante los últimos años de la dictadura militar, por la DINEMS, la UNESCO y el FNFUID⁹¹. Se relatan campañas en escuelas, desarrolladas durante el PRN, y las conclusiones a las que llegaron.

En la página 75, también para el subtema “Salud” hay un texto presentando el Programa Alimentario Nacional (PAN), que tuvo entre sus objetivos aportar soluciones a problemas nutricionales de las poblaciones más desfavorecidas. El texto, de claro corte político, hace las primeras referencias explícitas, en los DA, a la última dictadura militar:

“La subalimentación es una realidad que hoy enfrentan los argentinos. Ocho años de régimen antipopular dejan así su marca indeleble en el seno mismo de la sociedad. Una sociedad que fue obligada a abandonar su espíritu solidario y a la que se arrebataron sus canales genuinos de participación.

⁹¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Fiscalización del Uso Indebido de Drogas.

“[...] La escasez de datos y el alarmante estado nutricional que hoy atravesamos, son consecuencias directas de la falta de una política para enfrentar la inmoralidad de la pobreza y el hambre. Inmoralidad a la que el régimen militar dio la espalda y a la que la democracia no está dispuesta a pasar por alto.” (MEJ, 1984c: 76-77)

Más adelante, el texto menciona el hecho de que la alimentación es uno de los derechos humanos primarios (MEJ, 1984c: 78). De esta manera hacen su ingreso, desde espacios tangenciales, los derechos humanos –en sentido amplio– y la última dictadura militar, en carácter explícito. Sin embargo, no se trata de una propuesta didáctica o un texto que aborde estos temas frontalmente, sino que se les da una mención en un material que justifica políticamente una acción estatal. De hecho, la mención que se hace del PRN apenas es una denuncia de la falta de políticas en el área y lo acusa de “antipopular” y de obligar a la sociedad a “abandonar su espíritu solidario”. Lejos estaban, por el momento, de llegar al debate público las interpretaciones más complejas sobre el pasado reciente, que se desmarcaran de la idea de la “sociedad rehén” o, tal como será la clave interpretativa de bandera del alfonsinismo, la llamada “Teoría de los dos demonios” explicitada en el prólogo del informe “Nunca más”⁹².

La página 81 plantea el subtema “Vivienda” de la Unidad 2, con un texto acerca del déficit habitacional en Argentina, cuyo autor es Héctor Massuh, que presenta el tema desde una perspectiva centrada en los programas de vivienda social, como solución posible. Aporta también datos estadísticos para sustentar el informe. Las páginas 87 a 95 muestran una serie de cuadros estadísticos para este subtema, extraídos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

A partir de la página 95 se pasa a la Unidad 7, “Convivencia internacional”. Allí, la Comisión acude nuevamente a la obra “Derecho internacional público”, de César Díaz Cisneros, para presentar orígenes, funciones y objetivos de la ONU, y los ejes dentro del subtema “Soluciones” de la unidad 7: “Arreglo pacífico de las controversias” y “Desarme”. El tono es de divulgación jurídica. Finalmente, entre las páginas 101 y 108 hay una serie de textos extraídos del Correo de la UNESCO sobre el tema del desarme, que figura como un eje dentro del subtema mencionado. En

⁹² Para un completo análisis de la genealogía de la llamada “teoría de los dos demonios”, cfr. Franco (2015).

tono crítico, este material incluso denuncia los presupuestos destinados a la carrera armamentística en un mundo con problemas de indigencia (MEJ, 1984c: 104-105).

El DA N° 3 es el último que provee material para diferentes unidades de los programas de Educación Cívica. Se observa en él, como ya se señaló, la ausencia de sugerencias pedagógicas para el trabajo de los ejes abordados por la bibliografía, pero también es novedad el notable incremento de textos de divulgación de organismos internacionales. Para el momento en que se elaboró –de acuerdo al artículo del diario Clarín incluida en la página 50 es de suponer que fue confeccionado no antes de julio de 1984– es probable que, como manifestó Svarzman, la Comisión estuviera más abocada a las charlas con docentes y otras políticas públicas para el nivel medio, que fueron indagadas en el capítulo 3. Es por eso que, en relación a los DA, progresivamente van tomando la forma de una compilación apurada de materiales disponibles y relativamente actualizados para trabajar los temas de la materia.

4.2.3.4. Documento de Apoyo N° 4

Está dedicado enteramente a la unidad 4 del programa de tercer año: “Defensa de los Derechos Humanos”. Como se afirmó anteriormente, los años 1984 y 1985 marcan el punto más alto del protagonismo de este tema en la agenda política: la convocatoria de la CoNaDeP para recoger testimonios de víctimas y familiares de víctimas del terrorismo de Estado, por un lado, y el impulso que se le dio a las reformas jurídicas de cara a lo que sería el Juicio a las Juntas, por otro, otorgaron a los Derechos Humanos una preeminencia que no había tenido jamás en la historia argentina. Es probable que la Comisión aprovechara esta omnipresencia del tema en el sentido común para avanzar en uno de los ejes centrales de la nueva currícula democrática.

El cuadernillo fue editado en 1984, al igual que los tres precedentes, pero sobre el final contiene un “agradecimiento” fechado el 1° de agosto de ese año. Es de suponer, entonces, que el trabajo más intenso de la Comisión –en lo que hace a los DA y las charlas con docentes de Educación Cívica– se desarrolló durante el primer año de la gestión alfonsinista.

El material se abre con una presentación que vale la pena reproducir casi en su totalidad, para reflexionar en torno a sus presupuestos sutiles sobre un tema que,

aunque acaparador de buena parte de la atención mediática, no suscitaba acuerdos, ni mucho menos⁹³ en el conjunto de la población.

“[¿]Por qué un documento completo y específico sobre la defensa de los derechos humanos?”

“Es claro que hoy, más que nunca, nuestros jóvenes, como futuros conductores del país, toman conciencia de lo que, como hombres, les corresponde. Es necesario revalorizar la dignidad humana para que no ocurran hechos tan dolorosos como los acaecidos en nuestro país en los últimos años. Se hace imprescindible que nuestros alumnos aprendan a amar la vida, su vida, la vida del otro. Cada uno debe tomar clara conciencia de sus derechos, de sus deberes, de sus libertades, de su responsabilidad como habitantes del país, de una sociedad.

“Libertad, justicia, igualdad, seguridad, propiedad, forman parte de los valores del ser argentino. La violación de estos principios implica un grave delito que compromete a toda la humanidad. Por lo tanto, [¿]qué fin más trascendente podemos perseguir que el de crear en nuestros alumnos una actitud de compromiso para con ellos?”

“‘Derechos humanos’ no es sólo tortura, represión, ‘desaparecidos’. Derechos Humanos son también educación, salud, alimentación, trabajo, vivienda...”

“Es necesario, entonces, que los educandos y por su intermedio, toda la comunidad, aprendan a defender sus derechos, a luchar contra cualquier violación a alguno de ellos.” (MEJ, 1984e: 5)

Este texto tiene alusiones a rasgos liberales y esencialistas: resalta que la propiedad es un derecho humano como el resto que enumera, y además forma parte del “ser argentino”, concepto que funcionó como muletilla durante largo tiempo, y especialmente durante la asignatura bajo el PRN, para diferenciar a diferentes “otros” y, sobre eso, realizar operaciones excluyentes (Postay, 2004: 89-99). Asimismo, vela las violaciones a los derechos humanos tras el eufemismo de “hechos dolorosos” (Siede, 2013: 188). Pero por otro lado, menciona el concepto que se transformaría en sinónimo de terrorismo de Estado: “desaparecidos”. Isabelino Siede afirma que este material es probablemente el primer desarrollo curricular que se hace sobre el tema a nivel educativo (Íbidem). En esta tesis se suscribe a esa lectura, y suma que habría que rastrear si no es la primera vez que se utiliza el concepto de “desaparecidos” en un documento ministerial para referirse a la última dictadura militar. Por otro lado,

⁹³ Con esto se busca referir a que no sólo los Derechos Humanos dividían las aguas entre quienes señalaban los delitos de lesa humanidad y quienes reivindicaban el accionar militar durante el PRN (incluso al interior de las Fuerzas Armadas existían diferentes interpretaciones), sino a los conflictos entre los propios movimientos en defensa de los Derechos Humanos. Sobre la crisis interna militar luego de la asunción de Raúl Alfonsín, cfr. Canelo (2006). Sobre el movimiento en defensa de los derechos humanos, cfr. Jelin (2005).

también se efectúa una presentación amplia la noción de derechos humanos para no ceñirla a lo acaecido en los años previos, sino para señalar otras deudas de la política pública que también son derechos humanos. Este texto muestra señales de continuidades con el pasado reciente y la tradición liberal (la propiedad, el “ser argentino”), así como rupturas (“desaparecidos”, ampliación de la noción de derechos humanos), lo que lo convierte en una interesante muestra de una etapa transicional en la que estas conceptualizaciones estaban en pleno debate.

José Svarzman asegura que la presentación fue escrita por Bernardo Solá, y recuerda la intención y el contexto en el cual fue pensado el Documento de Apoyo N° 4, en línea con los principios generales de la reforma:

“Creo que lo que disparó el cuadernillo dedicado a derechos humanos es el tema de los NN, de las tumbas que todos los días aparecían en el diario. Fijate este párrafo: ‘Es necesario que los educandos y **por su intermedio**⁹⁴ toda la comunidad...’ porque en realidad había una cosa muy fuerte nuestra, de que desde la escuela los pibes iban a salir a difundir democracia. Esto era muy fuerte para nosotros, esta idea. Por eso el tema mucho del laburo con ellos saliendo a la calle, buscando información, discutiendo en la escuela, con ellos aprendiendo la democracia, viviéndola, porque lo que está detrás de todo esto es esta idea de que ellos tienen que, en esta materia, aprender a vivir la democracia como partícipe de la democracia. Y eso está en esa frase: ‘por su intermedio’, dice.”
(Entrevista del autor a José Svarzman)

Las páginas 7 y 8 ofrecen una fotocopia de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que figura como uno de los subtemas de esta unidad, mientras que la 9 y 10 reproducen la Declaración de los Derechos del Niño, que no aparece en el programa.

Entre las páginas 11 y 21 hay un texto extraído del Correo de la Unesco con las funciones de diferentes organismos supranacionales en la defensa de los derechos humanos.

Entre las páginas 23 y 33 hay un estudio comparativo entre la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la primer parte de la Constitución Nacional (“Declaraciones, Derechos y Garantías”). Está fotocopiado de un trabajo que preparó el Dr. Jorge Aja Espil para la UNESCO en 1963, y presentado a modo de cuadro comparativo (a determinado Derecho Humano le corresponde determinado artículo

⁹⁴ La inflexión de la voz del entrevistado en este pasaje de la entrevista buscaba enfatizar las palabras, es por eso que fue remarcado con negrita.

de la Constitución). En la reforma de 1994, diversos tratados internacionales fueron incorporados al texto de la Constitución Nacional, lo que ya les otorga un indiscutible rango jurídico superior a las leyes.

Las páginas 33 a 42 presentan un texto sobre la DSN, que representa el primer y único análisis explícito del proyecto económico-político de la última dictadura militar en los DA. Podría incluirse dentro del subtema “Formas manifiestas y encubiertas de violación de los Derechos Humanos: terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia, racismo”. El “terrorismo” que figura entre los subtemas, al no incluir “de Estado”, podría aplicarse a los movimientos guerrilleros revolucionarios, y tal fue el uso que le dieron no sólo las Fuerzas Armadas durante su gobierno sino también parte de la intelectualidad alfonsinista a través de la “Teoría de los dos demonios”. Sin embargo, ningún DA –tampoco el que se analiza en este apartado– abordan el contexto de origen y actuación de estas organizaciones.

El tono del texto es de denuncia política hacia el rol de los Estados Unidos como estructurador de este paradigma represivo en América Latina, en el contexto de la Guerra Fría. Se cita en el inicio a la II Conferencia General de Episcopado Latinoamericano reunido en Puebla, México, en 1979.

“Las ideologías de la seguridad nacional han contribuido a fortalecer, en muchas ocasiones, el carácter totalitario o autoritario de los regímenes de fuerza, de donde se ha derivado el abuso del poder y la violación de los derechos humanos. En algunos de los casos pretenden amparar sus actitudes con una subjetiva profesión de fe cristiana. Ponen al individuo al servicio ilimitado de la supuesta guerra total contr[a] los conflictos culturales, sociales, políticos y económicos y, mediante ellos, contra la amenaza del comunismo. Frente a este peligro, real o posible, se limitan, como en toda situación de emergencia, las libertades individuales, y la voluntad del Estado se confunde con la voluntad de la Nación... [La DSN] está vinculada a un determinado modelo económico-político, de características elitistas y verticalistas que suprime la participación amplia del pueblo en las decisiones políticas.” (MEJ, 1984e: 35)

La Comisión puso, en palabras de una autoridad eclesiástica, un diagnóstico que representa una crítica frontal a las políticas estatales del pasado inmediato. La denuncia de la DSN como ideología de un esquema represivo de destrucción y tortura continúa y confluye en el análisis con la crítica al modelo económico neoliberal que, en Argentina, había comenzado a ser instaurada por el equipo económico de la última dictadura militar:

“[En Brasil] Las fuerzas armadas derrocan al gobierno constitucional e inician una experiencia inédita que arrasa con el principio de la soberanía popular, se arroga el ejercicio irrestricto del poder constituyente, aniquila los derechos individuales y sociales, se enrola en los principios monetaristas de las [sic] escuela de Chicago y, atribuyéndose el derecho de la ultra-actividad jurídica y política destruyen el régimen democrático vigente y condicionan el que prometen en cambio.” (MEJ, 1984e: 38)

En el apartado “Aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional en la Argentina”, en la página 40, se explican breve y explícitamente las principales líneas políticas de la última dictadura: subordinación de la Constitución al Acta del PRN, suspensión de la actividad política y sindical, represión, torturas y desapariciones, supresión de la libertad de expresión.

Este texto, que la Comisión obtuvo de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos⁹⁵, es la única referencia que se hace, en todos los documentos, al pasado reciente en forma clara y explícita. La ausencia de menciones en los DA previos pudo tener que ver, como se afirmó, con un tema que suscitaba conflictos y, especialmente, con las inseguridades que generaba saber que el material iba a llegar a manos de la misma burocracia educativa que actuó durante la dictadura. Sin embargo, se percibe en el DA N° 4 una intención de plantear el tema sin eufemismos, realizando un análisis complejo del entramado económico detrás del terrorismo de Estado. Como se mencionó anteriormente, esto pudo ser fruto de un contexto en el que aumentaba la indignación por las violaciones a los derechos humanos durante el PRN, que la Comisión pudo percibir como instancia favorable para la inclusión de este tipo de material para los docentes.

Entre las páginas 43 y 50 hay una reproducción de la “Declaración y Programa de Acción para Combatir el Racismo y la Discriminación”, elaborada por Naciones Unidas. El eje “racismo” es uno de los subtemas de la unidad 7.

Las páginas 51 a 54 incluyen un texto sobre el papel de la defensa de los Derechos Humanos al momento del surgimiento de la ONU, y en la 53 se introduce la importancia de la escuela para la incorporación de hábitos comprometidos con la Declaración Universal. La fuente es la UNESCO. Luego, en las páginas 55 a 61, se

⁹⁵ Fundada en 1975 por Raúl Alfonsín entre otros, el radical fue su presidente durante la dictadura militar (Masi, 2014: 23), y Alfredo Bravo uno de sus miembros más activos. Este último se desempeñó en el gabinete educativo como extrapartidario, hasta su renuncia a raíz de la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final.

presentan los principios básicos y propuestas de trabajo para la temática de los Derechos Humanos en la escuela secundaria, también elaborado por la UNESCO. La perspectiva está en línea con las intenciones de la CA:

“...se ha demostrado que, de tener los alumnos cierta participación en los asuntos del colegio y en la elaboración de los planes de estudios, adquieren una experiencia valiosa, no sólo en el ejercicio de sus derechos sino también en la aceptación de sus responsabilidades.” (MEJ, 1984e: 55)

A pesar de que la Comisión había dejado de incluir sugerencias didácticas elaboradas en el Ministerio a partir del tercer cuadernillo, en este caso se incluyen actividades pensadas desde los organismos internacionales. Se proponen “métodos activos” de enseñanza: libre discusión, análisis crítico de material audiovisual, lectura crítica de artículos sobre temas vinculados a los Derechos Humanos, reunión de recortes de prensa o fotografías, redacción de informes colectivos, intervención del alumnos en la elección de los temas a trabajar, entre otros (MEJ, 1984e: 56). Se privilegia, a su vez, a las materias Historia y Educación Cívica como espacios privilegiados para el trabajo sobre estas temáticas y se promueve el análisis de la Declaración Universal. Las prescripciones de este texto están relacionadas con seleccionar algunos derechos humanos específicos para evitar las digresiones. Sin embargo, esta sugerencia no contempla que en un debate escolar se toma como un avance pedagógico no sólo el respeto por la palabra y los tiempos del otro, sino también la relación entre el tema tratado y otros aspectos de la realidad.

El material tiene en cuenta la sensibilidad del tema, y sugiere aprovecharla para generar empatía en los alumnos: “...iniciando cada debate con el relato de un episodio de épocas pasadas o del presente que ilustre el tema en forma **dramática**⁹⁶” (MEJ, 1984e: 59). Se busca, de esta manera, conmover con el tema explotando los aspectos más duros de experiencias concretas. En pleno proceso de apertura democrática, en un contexto como el ya descrito y más teniendo en cuenta el material sobre la DSN, este tipo de sugerencias no podían sino remitir al terrorismo de Estado, aunque la Comisión no incluyó una salvedad en el texto para establecer formalmente esta sugerencia. Otras actividades propuestas son la salida al medio a oficinas, granjas y fábricas para indagar los derechos laborales de las mujeres, el

⁹⁶ La negrita es mía.

análisis de biografías de personalidades comprometidas con el pacifismo y los intercambios epistolares de los alumnos con chicas y chicos de otras partes del mundo, para estimular la comprensión de culturas diferentes.

El DA N° 4 se cierra con un texto del Secretario de Educación, Bernardo Solá, titulado “La declaración universal de los Derechos Humanos”, fechado en octubre de 1970, y por lo tanto no mediado por el terrorismo de Estado de la última dictadura. Se trata de un artículo en tono académico, en clave filosófico-jurídica, diferenciándose tanto del liberalismo clásico como del materialismo histórico. Aparece, en algunos pasajes, la preocupación que el propio Solá manifestó en las entrevistas y que guió buena parte del trabajo de la Comisión: la necesidad de crear hábitos democráticos, para lo cual recurre a una cita de Juan Bautista Alberdi:

“Alberdi sostenía que ‘una libertad escrita es una libertad muerta si además de escrita no vive palpitante en los usos y en las costumbres’. Entiendo que ese es el punto crucial del problema. Estamos acostumbrados a creer que la sola existencia de un cartabón de derechos es índice suficiente de seguridad, que con sólo ello ya está resguardada la dignidad. Esa creencia en las puras formas, esa ingenuidad de ver que en la sola presencia de los esquemas institucionales ya vive la democracia son precisamente los errores y debilidades que conducen inevitablemente a la desaparición de la democracia, a las constantes mutilaciones que ella sufre.” (MEJ, 1984e: 67-68)

Si bien no se puede afirmar que esta inquietud de Solá haya sido suficiente motivación para elaborar la reforma de Educación Cívica en los términos en que se ejecutó, pues había para 1984 una dinámica histórico política que imponía determinadas respuestas de las burocracias estatales en un sentido democratizador, aparece uno de los principios básicos, seis años antes incluso del golpe de Estado de 1976. El pasaje citado, además, contiene indicios de uno de los debates intelectuales más ricos de la transición democrática: la que oponía a una “democracia formal”, sólo sustentada en un proceso eleccionario participativo, una “democracia sustantiva” que transformara las condiciones sociales de los más desfavorecidos, ampliando además su protagonismo en el ejercicio cotidiano de sus derechos⁹⁷.

En la última página aparecen los agradecimientos de la Comisión de Apoyo a aquellas “personas e instituciones” que colaboraron con la elaboración de los

⁹⁷ Sobre los debates entre la intelectualidad del radicalismo y el peronismo durante los años 80, cfr. Reano y Smola (2014).

cuadernillos. Las “Colaboraciones” mencionadas ratifican que el trabajo realizado estuvo basado en los aportes de investigadores e intelectuales a título individual, pero también la apelación a organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales relacionadas con los cuadros de la Unión Cívica Radical y de la gestión alfonsinista, y organismos estatales a los que se apeló para proveer información sobre temas específicos de salud o mutualismo:

“Prof. María Luisa Lemos; Prof. Silvia Jáuregui; Sr. Enrique E. Pérez, Srta. Alejandra I. Ciancaglini, Sr. Guillermo Magrassi, Prof. Laura Sager.

“Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

“Bibliotecas de la UN y de la OEA

“Centro de Documentación Municipalidad de la M.C.B.A.; C.I.P.E.C.; Subsecretaría de Planeamiento, Direc. Gral. de Organización y Método de la M.C.B.A.

“Centro de Participación Política del Mov. De Renovación y Cambio de la U.C.R.

“C.O.N.E.T.

“Coordinación de Educación y Desarrollo de Areas [sic] de Frontera

“D.I.N.E.M.S.

“Dirección Nacional de Salud Mental

“Dirección Nacional de Maternidad e Infancia

“Dirección General de Defensa Civil de la M.C.B.A.

“E.N.E.T. n° 15 de Capital Federal

“Fundación Cruzada Patagónica Dr. Germán Pollitzer

“Instituto Nacional de Acción Mutual

“I.N.D.E.C.

“Secretaría del Menor y la Familia. Dr. Calcagno

“Secretaría de Seguridad Social” (MEJ, 1984e: 69)

El DA N° 4 contiene material comprometido con un análisis crítico del pasado inmediato⁹⁸, y pone por primera vez en palabras los –hasta entonces– supuestos que habían guiado la labor de la CA, e incluso del gobierno radical que asumió en diciembre de 1983: articular una propuesta en un juego de oposición con la última dictadura militar, emplazando sobre sus ruinas su negación en forma de democracia participativa y propuestas de modernización de diferentes áreas de la gestión estatal. Con el DA N° 4 termina la edición original de nuevos materiales destinados a todas las secundarias públicas del país, dado que los que se analizarán a continuación constituyen versiones elaboradas para establecimientos específicos

⁹⁸ No obstante, no se mencionan en el cuadernillo a otras organizaciones en defensa de los Derechos Humanos –como las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo– que para entonces ya habían adquirido una importante visibilidad. La única que tiene espacio es la APDH.

(escuelas de gestión privada y de la Capital Federal), o la recolección de sugerencias y encuestas recibidas por la Comisión en su consulta a los docentes.

4.2.3.5. Ediciones de los Documentos de Apoyo para públicos específicos

Para 1984, las escuelas secundarias de gestión privada dependían de la Superintendencia Nacional de Educación Privada⁹⁹ del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. El subsistema educativo de gestión privada, en nuestro país, tiene a la Iglesia católica como el principal actor, lo que la transforma no sólo en la más importante de las empresas educativas particulares –con un fortísimo poder de lobby que nunca logró terminar de doblegarse, como mencionó en el capítulo 3 acerca del Congreso Pedagógico–, sino también en una organización cuya impronta ideológica es potente. Las particularidades de esa arquitectura terminan generando una “competencia” por la matrícula, en la que la gestión estatal está más atada a la política pública de cada proyecto gubernamental, mientras que la Iglesia postula un modelo de expansión sostenida que aprovecha cada mínimo retroceso del Estado para capitalizarse.

En el caso de la reforma de Educación Cívica, esto se manifestó en la necesidad de editar DA específicos para la SNEP, que excluyeran algunos temas que podían considerarse “conflictivos” dentro de los establecimientos privados confesionales, de manera de evitar en esas escuelas un boicot directo de la reforma.

A su vez, también se editó un cuadernillo corto para abordar de forma puntual para Capital Federal la unidad 4 de primer año (“El municipio”), atendiendo al status particular de la ciudad de Buenos Aires como territorio federal sin autonomía.

4.2.3.5.1. Los Documentos de Apoyo para las escuelas dependientes de la SNEP

En 1985 se editaron cinco cuadernillos para las escuelas dependientes de la SNEP. Los primeros dos abordaron los contenidos del programa, mientras que el cuarto y el quinto replican sin modificaciones en el texto los DA 5 y 6 para las escuelas públicas, que se analizarán en el apartado siguiente. El tercer cuadernillo para gestión privada no fue hallado en los reservorios consultados.

⁹⁹ En adelante, SNEP.

José Svarzman recuerda los condicionantes que forzaron la necesidad de editar cuadernillos especiales para las escuelas privadas:

“...con Gestión Privada hubo problemas, por un lado... creo que hubo que hacer un documento [especial], creo que sacamos cosas porque teníamos a toda la curia, además, la Iglesia estaba en contra. Entonces, para que pudiera entrar a Privada, sacamos cosas... ‘Censura previa’, ¿no? Nosotros lo que queríamos era cambiar las metodologías, el enfoque de la materia. Porque si bien el contenido era importante lo que importaba era que los pibes empezaran a participar. [Los contenidos excluidos] Era[n] algo que tenía que ver con la religión, no me acuerdo qué era. [...] Me parece que lo que había pasado era que habíamos mandado a Gestión Privada y no se repartían...” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Aunque el relato de este miembro de la Comisión es por momentos confuso al referirse cuáles fueron los contenidos objetados, reconoce la autocensura que desarrollaron a la hora de editar los DA para las escuelas privadas, asociando las resistencias del sector a la no distribución de los cuadernillos y a un tema relacionado con la religión. Los dos cuadernillos actualizados muestran una reedición de parte del material original, de manera que se mezcla en cada uno de los DA de la SNEP bibliografía que estaba en distintos cuadernillos para el resto de las escuelas. Esto significa que no es que el DA N° 1 de la SNEP es igual que el DA N° 1 original pero “censurado”, sino que incluye material que está en los otros DA originales. De esta manera, el análisis efectuado recorrerá específicamente los textos que no fueron incorporados a la oferta de privada, tomando como punto de partida los cuadernillos originales.

La presentación del DA N° 1 para las escuelas dependientes de la SNEP da las pautas generales de la materia: los contenidos se piensan como “mínimos”, dando margen a los docentes para adaptarlos a

“las necesidades y problemas de su comunidad o región. Es por ello que consideramos que el mejor texto para esta asignatura es la propia realidad.” (MEJ, 1985a: 5)

Asimismo, en el texto introductorio se hace énfasis en la importancia de una metodología que ponga a los alumnos en un rol participativo. El texto de esta presentación por momentos replica de forma textual el del DA N° 2 original, pero algunos pasajes parecen haber sido escritos específicamente para esta entrega:

“EL AGENTE PRINCIPAL Y DECISIVO DE ESTE PROCESO ES EL PROPIO SUJETO DE LA EDUCACION Y A EL DEBEN ESTAR DIRIGIDOS NUESTROS MAYORES ESFUERZOS COMO DOCENTES.

“Si uno de los objetivos de la materia es que el alumno ‘desarrolle una actitud crítica y participativa ante la realidad socio-política y cultural’, entendemos que dicha conducta se logra a través de un análisis profundo de los preceptos constitucionales, de la observación directa de la realidad, del comentario reflexivo sobre sus problemas y sus posibles soluciones, de la lectura cotidiana de la información periodística.

“LA PARTICIPACION SOLO SE LOGRA ACTUANDO, GENERANDO ACCIONES HACIA EL MEDIO, HACIA LOS SEMEJANTES Y HACIA SI MISMO. VIVIENDO LA DEMOCRACIA SE APRENDE A VIVIRLA.”¹⁰⁰

(MEJ, 1985a: 6)

Como se habrá notado, hay fragmentos de la presentación del DA N° 2 original que se reproducen textualmente, aunque la intención de utilizar las mayúsculas en ciertos pasajes muestran una clara intención de evitar que el lector – docente de escuela privada– pase por alto el mensaje fuertemente prescriptivo acerca de la relación entre la participación del alumno y la democracia como forma de vida. A la presentación le siguen recomendaciones para los docentes acerca de la planificación anual y la evaluación de la materia (MEJ, 1985a: 9-13). Luego, se reproduce la circular nro. 23/84 de la Subsecretaría de Conducción Educativa con pautas precisas y detalladas acerca de la evaluación, estipulando los objetivos, lo que se espera de las técnicas de trabajo en el aula, un modelo para la confección de un informe evaluatorio y un modelo de autoevaluación para los alumnos (MEJ, 1985a: 14-24).

Del material publicado en el DA N° 1 se excluyó el cuento “El episodio de la vara”, que abría el cuadernillo para trabajar el subtema “La dignidad humana”, dentro de la Unidad 1 de primer año, “Los grupos primarios”. Es la única referencia religiosa que hay en los DA originales, pues el protagonista del cuento es un seminarista desencantado. Puede ser éste el material al que Svarzman hiciera referencia, pues no hay ningún otro texto que problematice lo religioso, ni siquiera tangencialmente. A la omisión del cuento, consecuentemente le correspondió también la exclusión las actividades que la Comisión había preparado para su análisis. Así, el tema “La dignidad humana” se aborda directamente con los textos de Einstein y Pablo VI. Otras exclusiones del DA N° 1 original son dos cuadros

¹⁰⁰ Se respetó la grafía original, en la que hay una ausencia de tildes.

estadísticos sobre distribución de la población urbana (MEJ, 1984a: 29-30) y textos que analizan el impacto de la inmigración a nuestro país (MEJ, 1984a: 37-39), extraídos de los autores Lattes y Lattes. Sí se incluyen, sin embargo, mapas estadísticos sobre corrientes migratorias interprovinciales, y las actividades sugeridas sobre población y migración (MEJ, 1984a: 41-42). Finalmente, se omite el material extraído del estudio etnográfico efectuado por Mario Margulis sobre migración y marginalidad (MEJ, 1984a: 45-51). Es útil también señalar que en el índice del DA N° 1 para la SNEP, el primer subtema de la Unidad 1 de primer año se menciona como “El hombre y la dignidad humana. Relaciones morales, culturales y religiosas” (MEJ, 1985a: 111), reproduciendo textualmente el programa. Sin embargo, el material no aborda el tema religioso, ni en su versión original ni en la edición efectuada para las escuelas privadas.

Del DA N° 2 original, se omiten las actividades sugeridas con la unidad 2 de Segundo año, “Forma de vida democrática”, que daba ejemplos para trabajar el subtema “Libertad de expresión” mediante el análisis crítico de los medios de comunicación, y se promovía la búsqueda de información periodística sobre los subtemas de la unidad (MEJ, 1984b: 8). Sin embargo, sí se incluye el texto “Los medios de comunicación”, que entre sus planteos problematiza el tema de la propiedad privada de las empresas de medios y la regulación estatal, y las actividades sugeridas. También fue excluido el material que figura como fotocopiado y aborda los temas de alcoholismo, tabaquismo y drogadicción (MEJ, 1984b: 43-51). Tampoco se incluye, en la bibliografía para la SNEP, las actividades sugeridas para la Unidad 2 de primer año: “La escuela”, que proponían que los alumnos realizaran un análisis profundo y participativo de los problemas del propio establecimiento al que asistían, ni el material titulado “Formas escolarizadas y no escolarizadas”, que aborda la educación no formal (MEJ, 1984b: 66-67). El texto titulado “¿Qué es la UNESCO?”, dentro de “Organismos internacionales”, que se corresponde con el subtema “Educación y cultura” de la Unidad 2 de tercer año, tampoco fue incluido (MEJ, 1984b: 72-73). Del material titulado “El menor abandonado”, que se corresponde con el subtema “La minoridad” de la Unidad 2 de tercer año, sólo se incluye la primera página del texto, lo que corta la argumentación. Esto puede deberse a un error en la compaginación, o al interés de evitar textos como:

“También son menores abandonados aquellos que tienen vivienda y familia en apariencia, pero que son niños que no se saben amados ni disponen de un espacio para ensayar el aprendizaje de la convivencia.” (MEJ, 1984b: 79)

De esa manera, sólo queda la definición más abstracta y clásica del menor abandonado: sin familia, sin contención, sin vivienda, alejado de las realidades de los públicos mayoritarios que asisten a las escuelas privadas, en una época en que se estaba consolidando lo que Cecilia Braslavsky llamó “discriminación educativa”. La autora la define como la diferenciación de los circuitos educativos de acuerdo a la clase social a la que pertenece cada población (1985: 18-19). Bajo esta lectura, las clases más acomodadas pueden afrontar el pago de una cuota escolar para acceder a una posición de privilegio en la distribución de los saberes, mientras que las clases más desfavorecidas sólo acceden a una escuela pública que lentamente se va vaciando de las clases medias y altas, para atender sólo a chicas y chicos de contextos vulnerables¹⁰¹.

Otro material omitido del DA N° 2 original es “El UNICEF hoy”, dentro del mismo subtema de tercer año (MEJ, 1984b: 81-82), así como “Reunión para el tratamiento de los menores abandonados” (MEJ, 1984b: 83), y toda la bibliografía propuesta para trabajar el subtema “Socialización de los riesgos creados por la sociedad moderna: seguro, mutualismo, previsión social”, que trataba las diferentes formas de organización mutua y coberturas sociales por parte del Estado (MEJ, 1984b: 84-91). Finalmente, tampoco fueron editadas para las escuelas privadas las actividades sugeridas para trabajar la Unidad 3 de tercer año: “Los partidos políticos”, como así tampoco la bibliografía recomendada sobre dinámicas grupales en el aula (MEJ, 1984b: 92-93).

Del DA N° 3 original, dentro de la Unidad “La unidad latinoamericana”, se omitió el apartado “Limitantes estructurales que impiden el desarrollo del sector alimenticio”, que incluye el pasaje que cita a Montague Yudelman a favor de una redistribución estructural de la propiedad de la tierra, y al que se hizo referencia anteriormente, y el apartado “La producción alimentaria y las tendencias de incremento de la población” (MEJ, 1984c: 14-16). Sin embargo, el resto del material

¹⁰¹ Si bien esta lectura ha sido matizada hoy en día, al existir escuelas públicas de elite y escuelas privadas con cuotas accesibles que buscan captar a poblaciones de bajos recursos, su marco conceptual es central para analizar una de las más fuertes continuidades en el sistema educativo argentino desde hace décadas: la privatización de la matrícula.

de la unidad sí fue incluido en el DA N° 1 para la SNEP, que plantea posturas críticas al rol de América Latina en el comercio internacional, como “América Latina. Originalidad y destino del continente mestizo” (MEJ, 1985a: 67-69), “América Central y del Sud como productores de materias primas”, (MEJ, 1985a: 71-74), “El problema de los rendimientos de la tierra y sus formas de explotación” (MEJ, 1985a: 75-77), “El subdesarrollo (problema de vivienda)” (MEJ, 1985a: 79-84), “El subdesarrollo. La penetración imperialista. Organismos y tratados americanos.” (MEJ, 1985a: 85-91), “Las metas de integración y desarrollo de América Latina” (MEJ, 1985a: 93), “Identidad y políticas culturales: un nuevo escenario para el desarrollo” (MEJ, 1985a: 95-99), y “Organismos y tratados americanos” (MEJ, 1985a: 101-110). En este último apartado hay una página faltante –la 41 del Documento de Apoyo N° 3 original–, donde se hace referencia a algunas conferencias panamericanas entre 1945 y 1964. El hecho de que en el cuadernillo para las escuelas privadas este artículo haya empezado y, de hecho, se continúe luego de esa página, podría dar la pauta de que se trata simplemente de un error de compaginación, habida cuenta de que no interrumpiría el planteo general del texto ni hay en esa página información más sensible que en el resto. También se omite, del DA N° 3 original, el material referido a salud materno infantil –que podría incluirse dentro del subtema “Salud”, de la Unidad 2 de tercer año, aunque no hay una mención específica la currícula–, que hace menciones a la reproducción, la lactancia y las primeras etapas bio y psicoevolutivas del niño (MEJ, 1984c: 51-72). También fue excluida la bibliografía sobre “Automedicación” (MEJ, 1984c: 73-74), y el material dedicado al Plan Alimentario Nacional, de fuerte contenido político oficialista (MEJ, 1984c: 75-80). Tampoco se incluyeron los textos para el subtema “Vivienda” de la Unidad 2 de tercer año (MEJ, 1984c: 81-95).

Si bien, como se afirmó, no se pudo hallar el DA N° 3 para las escuelas dependientes de la SNEP, la descripción de estos cuadernillos permite establecer algunas ideas generales. Por un lado, no se observa un corte demasiado tajante acerca de las perspectivas que se decidió excluir del material para las escuelas privadas: como muestra está la bibliografía sobre “La unidad latinoamericana”, que presenta miradas críticas sobre diversos aspectos de la política, la cultura y la economía regional, a pesar de que se evitó la referencia a posturas apologéticas de procesos de reforma agraria. Sin embargo, el hecho de que no se distribuyó en las escuelas

privadas el DA N° 4 destinado a “Defensa de los Derechos Humanos”, que cuenta con bibliografía de un tono de crítica frontal de la historia reciente y su entramado de complicidades geopolíticas y corporativas, también es un indicio de que la Comisión podía estar evitando encarar de forma directa problemas sociales álgidos – marginalidad en las villas asociadas al fenómeno migratorio, aspectos relacionados con la salud, temas que entran dentro de la órbita familiar, registros políticos explícitos–. De todos modos, la Comisión encontró un espacio para incluir prescripciones político-educativas claras y dejar algunos textos cuya lectura podría encuadrarse dentro de cierto compromiso político. En cualquier caso, la entrada a las escuelas privadas –en su mayoría, confesionales– de material actualizado ilustra una estrategia modernizadora pero cargada de prudencia y temores, en la que los intersticios del curriculum se aprovechaban con limitaciones¹⁰².

4.2.3.5.2. El Documento de Apoyo 3 bis

En 1984 también se editó un cuadernillo corto (tiene tan sólo 13 páginas) destinado exclusivamente a las escuelas secundarias de la Capital Federal. El objetivo era abordar la Unidad 4 de primer año –“El municipio”– a través de las particularidades que presentaba la Ciudad de Buenos Aires, en ese entonces, como territorio federal sin autonomía, dependiente del Poder Ejecutivo Nacional.

En la presentación se refiere a los Consejos vecinales y al municipio como “la primera escuela de civismo” (MEJ, 1984d: 1), en línea con la idea de la CA de utilizar las técnicas de “salida al medio” como metodología del aprendizaje privilegiada.

Las páginas 2 a 6 presentan el tema “El Consejo Vecinal”, con la descripción, funciones y composición de este tipo de institución. Además, se explica la división administrativa territorial de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Se proponen actividades, como se adelantó, de salida al medio –observación de “las necesidades del barrio” y proyectar soluciones– de búsqueda de información y de comparación con el texto de la Constitución Nacional. Como fuentes para la bibliografía ofrecida, se citan:

¹⁰² Graciela Frigerio utiliza la categoría “intersticios” para referirse a aquellos espacios que el curriculum escolar deja como abiertos, y que pueden ser aprovechados por el cuerpo docente como espacio de autonomía, creatividad y hasta cuestionamiento de lo instituido (1991: 21).

- “. Subsecretaría de Planeamiento-Dirección General de Organización y Métodos.
- “. Centro de Documentación Municipal de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (CEDOM)
- “. Ley Orgánica Municipal 19.987 y sus actualizaciones.
- “. Consejo Vecinal n° 2” (MEJ, 1984d: 5)

La variedad de las fuentes presupone que el texto es una elaboración, o al menos edición, original efectuada por la CA.

En la página 6 se presenta la reproducción de un artículo publicado en el diario La Nación el día 19 de junio de 1984, que lleva por título “Un plan para descentralizar aspectos para la comuna”, y se proponen tres consignas para su análisis, de las cuales una implica realizar encuestas a vecinos.

En las páginas 7 a 12 hay material para trabajar “El municipio – Organización institucional”. Se da una descripción de la organización y funcionamiento de los poderes del gobierno municipal de la Ciudad de Buenos Aires. A lo largo del texto, se van incluyendo nuevamente actividades de salida al medio –visitar la Dirección de Tránsito para recabar información sobre ese tema–, así como investigaciones sobre las diferentes direcciones del Estado comunal, recorridas por el barrio para detectar problemas y la intervención de las instituciones municipales sobre los mismos. Se sugiere también la relación y la comparación con el texto de la Constitución Nacional, al igual que para con el eje “Consejos vecinales”.

Finalmente, en la página 13 un texto de una carilla explica brevemente el funcionamiento del Centro de Información Permanente para Emergencias y Catástrofes (CIPEC), en tono de folleto explicativo para vecinos.

La edición de un material específico para el trabajo de estos temas en las escuelas de Buenos Aires puede explicarse por la intención de la Comisión de plantear estrategias didácticas orientadas a la participación y la salida al medio, por un lado, y el hecho de que esta ciudad, con sus particularidades, concentraba –y concentra aún hoy– una masa importante de la matrícula¹⁰³. Sin que sea la intención de este trabajo, demuestra también los problemas vinculados a la atención que

¹⁰³ Para 1980, la población de la Ciudad de Buenos Aires era de 2.922.829 habitantes, lo que representaba poco más del 10% de la población total del país. Por su parte, en 1980 la Capital Federal contaba con la mayor tasa de escolarización para el nivel medio (62.5%) superando en casi 20 puntos porcentuales al distrito que le seguía: Córdoba (Tiramonti, 1993: 23).

concentra la ciudad más importante del país en una república federal, que representa una de las principales falencias estructurales del sistema educativo argentino: su tendencia a ser pensado desde el “centro”, con sus lógicas urbanas y cosmopolitas, trasladando esas perspectivas a escenarios completamente diversos.

5. UNA BREVE APROXIMACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA:

CONTINUIDADES, RUPTURAS, TRADICIONES, RESISTENCIAS

Hasta aquí se realizó un análisis descriptivo del material producido por la CA para repartir en las escuelas secundarias del país, con el objetivo de crear redes de circulación de bibliografía para encarar la materia Educación Cívica de acuerdo a los nuevos tiempos. Se señaló también, retomando a Tiramonti, cómo el primer nivel de la burocracia ministerial (la Secretaría de Educación y la CA) diseñó una serie de estrategias para evitar la mediación del segundo nivel burocrático (inspectores, supervisores), habida cuenta de que se trataba de un cuerpo de agentes que presentaba fuertes continuidades respecto a los elencos del PRN, incluso en términos ideológicos. Estas estrategias tenían como objetivo concreto establecer solidaridades verticales directas con el tercer nivel burocrático: el personal de las escuelas, particularmente los docentes (Tiramonti, 1989: 25). Este *street level*, en el caso estudiado, busca seguir sosteniendo las prácticas que han guiado trayectorias profesionales e intelectuales durante décadas, que terminan configurando un “espacio de confort” que agiliza el desarrollo laboral. En el caso de la escuela, no se trata de agentes aislados, sino de toda una institución que históricamente va adoptando estrategias de intervención –en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interpretación de la norma, en la relación con los niveles burocráticos superiores, en la relación docente-alumno y entre adultos– que dejan sedimentaciones y cristalizaciones: son las tradiciones escolares.

Una investigación realizada por Liliana Ripoll a fines del gobierno alfonsinista, indagó en un universo de veinte docentes de Educación Cívica, pertenecientes a tres colegios de la Capital Federal, respecto de la implementación de la reforma de 1984. Se trata de un verdadero trabajo de etnografía escolar, ya que contempla los aspectos vinculares docente-alumno y las formas de comunicación verbales y no verbales, además de evaluar el nivel de apropiación de los nuevos contenidos por parte del cuerpo de profesores. Ripoll reconoce algunas variables críticas que deben sufrir transformaciones si se busca modernizar la escuela, análisis que se corrobora con el estudio realizado:

“...la carencia de un significativo efecto continuará mientras no se realicen cambios en los contenidos, en los métodos pedagógicos, en los tiempos de

exposición, en el entrenamiento de los profesores y en el ambiente escolar.” (Ripoll, 1992: 45)

Ripoll verifica que para cada profesor la enseñanza de Educación Cívica tiene un sentido diferente, alejado de los objetivos del programa, que muchos de los entrevistados dicen lisa y llanamente desconocer (1992: 46), continuando con prácticas disociadas de la nueva currícula.

“Prof. 15: ‘Voy a ser más sincero aún, yo formo parte de un movimiento de la iglesia católica que se llama ‘Tus hijos de cristiandad’, no sé si conoce, el movimiento es internacional, nosotros tenemos como objetivo lo que decimos en nuestra jerga, vertebrar ambiente, significa llevar el evangelio a las alturas cristianamente y en materia educativa, me parece que hay que crear condiciones evangélicas cristianas dentro de las posibilidades y a pesar de los defectos de uno, lo mejor posible, respetando todo. Ese es otro objetivo, que también me gusta, tratar de cristianizar...’”

“Prof. 3: ‘Seguí los principios de Educación Democrática,’”

“Prof. 4: ‘y... aquí entre nosotros yo seguí dando Educación Democrática, a mí no me interesaba el programa que constaba en los libros de temas. Seguí dando la ciudadanía, el ciudadano, la libertad, los derechos.’” (Ripoll, 1992: 47)

Estos tres testimonios recogidos en la investigación de Ripoll no pretenden establecer una generalización sobre la actitud de los docentes frente al nuevo programa, pero sí presentar algunas complejidades del nivel más bajo de la burocracia educativa: un cuerpo de agentes heterogéneo, con prácticas a veces reñidas no sólo con el programa vigente sino también con uno de los principios del sistema educativo argentino: la laicidad.

En cuanto al conocimiento de los temas del programa, Ripoll afirma:

“Los profesores saben cuáles son los temas que corresponden al programa, pero no saben cómo se relacionan y determinan entre sí; no tienen un conocimiento global del programa. Cada unidad temática es independiente de otra. Se pasa de un tema a otros como si fuera compartimentos estancos. Cada tema es una totalidad independiente.” (1992: 49)

La idea de los temas como núcleos temáticos cerrados en sí mismos, sin interrelación cognoscitiva con otros ejes, otras materias y otras disciplinas es una de las características de la llamada “educación tradicional”, de corte enciclopedista y acumulativo, ya descripta. Con esta modalidad, se reproducen los esquemas más

rígidos del saber académico cristalizado: disciplinas tajantemente separadas entre sí y con una lógica interna presuntamente coherente. El problema de este tratamiento de los contenidos del programa se ve agravado cuando la investigadora indaga acerca de los DA distribuidos por el Ministerio en las escuelas:

“...refuerza nuestra evidencia el total desconocimiento por parte de los profesores de la existencia de documentos guía elaborados por la misma comisión que elaboró los programas de Educación Cívica con la finalidad de orientar al docente.” (Ripoll, 1992: 49)

En relación al vínculo establecido entre los docentes y sus alumnos y cómo éste condicionó el trabajo en clase, la autora traza un panorama cargado de obturaciones de sentido e interrupción de la comunicación, que jugó en contra del espíritu de la nueva prescripción curricular. Aparecen así relaciones en las que el docente utiliza no sólo la evaluación, sino también las inflexiones de su voz para censurar los tipos de participación que, teme, pueden llegar a estar fuera de su control (Ripoll, 1992: 51). El resultado, entonces, licúa los puntos críticos del programa de la materia:

“En los temas que el profesor trabaja en sus clases verbaliza contenidos correspondientes al programa, pero genera una orientación opuesta que expresa en la forma de organizar el contenido del mensaje.

“Así, el tipo de construcción conceptual ascética, ahistórica y moralista obstaculiza las posibles explicaciones y la comprensión sobre los procesos reales que se enseñan. En ellas se omite cualquier referencia a la acción de los hombres en sus funciones, no se relacionan con lo que los hombres hacen. Estos conceptos no se utilizan como medio para explicar o comprender la realidad social y política, sino que por su propia organización interna se vacían de contenido. [...]

“La conducta no verbal desorganizada expresa miedo a la discusión. [...]

“Ahora bien, este comportamiento se orienta en sentido opuesto a valorar la forma de vida democrática y desarrollar el respeto por la pluralidad ideológica. Es un comportamiento que se orienta hacia el control del conflicto que provoca la coexistencia de diferencias. [...]

“El profesor instrumenta la evaluación de los contenidos, no sólo como control del aprendizaje sino como control de la relación. Con el tono amenazante en la modulación de su voz, el profesor se confirma a sí mismo frente a sus alumnos, restituyendo el valor de su juicio para con ellos.

“Así, se establece un vínculo de sometimiento en donde el profesor da a los contenidos el lugar de una autoridad dominante, controladora y amenazante...” (Ripoll, 1992: 57)

El panorama trazado por esta investigación muestra férreas continuidades en las formas de construir autoridad previas a 1983, y también fuertes tendencias a la omisión de la nueva currícula. La explicación que la investigadora encuentra a esta resistencia al programa es que, al “venir de arriba”, no incluyó a los docentes en los debates sobre su formulación e implementación (Ripoll, 1992: 49). Así, el “bajo efecto” del programa se debe,

“por una parte, a la falta de entrenamiento de los profesores, y a que para ellos el programa simboliza una autoridad arbitraria que intentan rehusar, y por otra parte, a la confusión que provocan las contradicciones en el mensaje del profesor entre los contenidos y la forma de organizar la comunicación de los mismos. Desde el contenidos temático del programa se habla de formas de relaciones democráticas, pero la manera en que se organiza el contenido contradice lo dicho.” (Ripoll, 1992: 57)

Al diagnóstico que Ripoll realiza sobre las continuidades exhibidas por el grupo de docentes analizado, cabe hacer una serie de puntualizaciones. En primer término, la invocación a la “falta de entrenamiento” presupone una mirada solapadamente reproductivista de la educación: el cuerpo de docentes sería un grupo maleable y “entrenable” rápidamente de acuerdo las prescripciones que los niveles más altos de la burocracia emiten. En esta línea, no se postula la necesidad de incorporarlos en la reflexión sobre sus propias prácticas y sobre la escuela, de forma de ir desarrollando progresivamente una mirada crítica que sirva de terreno fértil para las modificaciones que se crean convenientes. Tampoco aparece la posibilidad de “negociar” prácticas pedagógicas que combinen tradición y modernización, de manera de acercar posiciones entre una propuesta ministerial renovadora y la experiencia docente adquirida en contextos escolares y políticos más autoritarios. A esto se le debe sumar que, al no estar especificados los detalles del universo examinado por la investigadora, desconocemos la trayectoria de los docentes entrevistados –cantidad de años de carrera, formación–, el tipo de colegios a los que pertenecían –barrio, población a la que atendían– y el contexto histórico: no es lo mismo un grupo de docentes jóvenes durante los años 1984 y 1985, cuando el alfonsinismo experimentaba el apogeo de su legitimidad, que un grupo de docentes de larga trayectoria afectados por el gravísimo deterioro salarial y la seguidilla de huelgas que culminó con la Marcha Blanca de 1988 (Southwell, 2006: 326; Garulli,

2011: 91-96). Esta puntualización busca echar luz sobre un aspecto clave, tampoco mencionado en la tesis de Ripoll ni en el artículo que publicó en 1992: los docentes manifiestan desconocer los DA; la pregunta que surge es: ¿eran docentes de Educación Cívica entre los años 1984, 1985 y 1986, que fueron los años en que la distribución –cabe suponer– fue más sistemática? La falta de precisiones metodológicas en estos aspectos limita la potencialidad del análisis efectuado por Ripoll.

No obstante, su trabajo sirve como aproximación a un perfil de docente que no se sintió interpelado por el programa de Educación Cívica de 1984, continuando con prácticas alejadas de los lineamientos educativos del gobierno radical. Para sintetizar, y de acuerdo a lo ya manifestado, la investigadora revela continuidades respecto de tradiciones que la reforma de esta materia intentó desmontar, como si el esfuerzo de la CA no hubiera tenido lugar o, al menos, no hubiera llegado a las escuelas.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas a tres de los cuatro miembros originales de la Comisión se recogieron otro tipo de complejidades en las relaciones entre el programa y los diferentes niveles de la burocracia educativa involucrada en la reforma. En este sentido, es interesante recuperar como muestra el siguiente testimonio, a pesar de su extensión:

“...a partir de ahí yo dejé de trabajar en la comisión y Svarzman y Silvia [Arballo de] Ceriani organizaron equipos para capacitar gente en los colegios. Y ya empezaron ellos a moverse con gente que venía vernos, ellos nos señalaban otros lugares, por ahí si nos tocaba viajar por otra cosa aprovechábamos para hacer una reunión. Y empezaron los profesores a engancharse mucho, venían, nos pedían las cartillas, nos pedían hablar con cualquiera de nosotros, con Susana [Saravia], con el que fuera, con Silvia, con Alconada, para que les digamos cómo hacían con tal cosa, que si podían hacer tal actividad... y promovíamos mucho las actividades que fuesen participativas. Una tarde, terminamos la jornada del día y se van Pepe y Susana y me quedo yo que me faltaba alguna cosa, algún expediente. Suena el teléfono: atiendo y era una voz de una profesora y entonces ‘¿El profesor Svarzman?’, ‘No, no se encuentra’, ‘¿La profesora Álvarez?’, ‘Sí, soy yo’, ‘Mire, la llamo porque hoy me ha pasado una cosa muy fea’, y se pone a llorar, entonces le digo: ‘¿Está segura de con quién quiere hablar usted? ¿Por qué está llamando acá? ¿Usted sabe adónde está hablando?’, ‘Sí, sí, sí, yo estoy hablando a la oficina de asesores del Secretario de Educación por la materia Educación Cívica’. Entonces le digo: ‘Por favor, serénesa, cuénteme dónde trabaja, qué es lo que usted hace’ Entonces me dice que ella era profesora, creo que de segundo o primer año, y que habían llegado al punto [en el programa] del gobierno municipal, entonces ella había organizado una especie de debate de un concejo deliberante, y habían tomado

una temática comunal que era sensible... [...] Acá en Buenos Aires. En Capital Federal. Y que había organizado con tiempo el debate, unos chicos tenían que estar a favor, otros chicos tenían que estar en contra de una resolución, de una ordenanza, que tenía que sacar adelante un problema... había organizado todo y por supuesto, ‘cuando yo vine a clase siguiendo las sugerencias de ustedes...’ – yo pensé ‘Ay, por Dios, qué macana nos hemos mandado...’ – ‘Organicé en el aula un pequeño recinto para el debate con una mesa donde estaban las autoridades del Concejo Deliberante, y había público también. Y llega la supervisora.’ Claro, y todavía quedaban estas supervisoras... Y cuando llega, ¡estaba la clase ‘desordenada’! En un semicírculo, con chicos parados atrás que hacían la barra, ¡qué cosa horrible! Bueno, entré, estuvo un rato viendo la clase y se retiró. La chica terminó su clase como la tenía prevista, ella estaba muy contenta de lo que había hecho, y cuando se va a retirar del establecimiento la llama la directora porque le habían dejado un llamado de atención por ‘promover el desorden en la escuela y no respetar las normas mínimas de disciplina en el aula’ y otra vez se me pone a llorar la chica. Entonces le digo: ‘Bueno, yo tomo nota de todo lo que me estás diciendo, no voy a dar tu nombre, simplemente voy a decir dónde ocurrió esto y en qué colegio y mañana en persona la voy a ir a ver a Graciela Meroni [Directora Nacional de Educación Media y Superior], porque su subdirectora está trabajando con nosotros en este mismo tema, está saliendo a dar charlas, así que ella sabrá lo que tiene que hacer.’ Esa noche la llamé a Graciela y le dije: ‘Mirá, Graciela, mañana te voy a ir a ver, no quiero hablar por teléfono’, le dije, ‘pero hay un problema serio en las escuelas’. Ese tipo de cosas nos han pasado. (Entrevista del autor a María Teresa Álvarez)

Aparecen en este pasaje las tensiones entre el programa, las prácticas pedagógicas que se postulaban para renovar el trabajo de los contenidos, una docente que toma la currícula y organiza su implementación alineada con sus objetivos, una supervisora que toma esa implementación efectiva como un “desorden” de la clase y las relaciones solidarias entre el *street level* de la burocracia docente y los niveles más altos, que habían ideado la reforma. Las diferencias entre este tipo de posturas frente al programa y las descritas por Liliana Ripoll son evidentes, y permiten introducir una serie de complejidades sobre los procesos de reforma curricular en tiempos de transición política y continuidad en los niveles inferiores de la burocracia educativa.

Entre los años 1985 y 1986 se editaron y repartieron en las escuelas los DA N° 5 y N° 6, que no fueron incluidos en el análisis del apartado anterior¹⁰⁴. Esto se debe a que no se trata de bibliografía para el abordaje de los contenidos, sino sugerencias didácticas que algunos grupos de docentes de diferentes puntos del país remitieron a la CA (DA N° 5), y los resultados de una ficha de autoevaluación

¹⁰⁴ Como se manifestó, se corresponden sin modificaciones con los DA N° 4 y N° 5 para las escuelas dependientes de la SNEP.

docente que la Comisión había remitido a las escuelas (DA N° 6). La información contenida en esos cuadernillos sirve de insumo para abordar de forma más integral el tema del programa en las aulas, con la mirada puesta en las prácticas docentes concretas.

El DA N° 5, editado en 1985, lleva por subtítulo “Reflexiones, propuestas y sugerencias recibidas”. En la breve presentación de la devolución efectuada por los docentes a la Comisión, ésta destaca que

“...desea compartir con los colegas algunas reflexiones y sugerencias que fueron enviadas por docentes de la materia. Sin duda, dichos aportes contribuirán al mejoramiento del trabajo en el aula pues **surgen de la experiencia cotidiana y de la labor responsable de quienes han comprendido la trascendencia de la asignatura**¹⁰⁵ en la formación de los docentes argentinos.” (MEJ, 1985d: 7)

El señalamiento de “quienes han comprendido la trascendencia de la asignatura” puede ser un indicio de las dificultades que la Comisión comenzaba a observar en las escuelas en la implementación de la reforma. Rescatan, entonces, al grupo de docentes que sí se alinearon y tomaron la nueva propuesta en sus manos.

El DA N° 5 está dividido en tres anexos: el primero presenta testimonios narrados sobre proyectos curriculares en diversos establecimientos de gestión pública y privada, de diferentes puntos del país. El segundo anexo presenta una propuesta de la Escuela Normal de Jáchal (provincia de San Juan), y el tercero una de la Escuela Normal de Avellaneda (provincia de Buenos Aires), un proyecto pedagógico elaborado por un grupo de docentes de Rosario (provincia de Santa Fe) y una serie de propuestas para trabajar la materia a través de películas de la Escuela Nacional de Comercio N° 1 de esa misma ciudad.

A continuación, se reproducen algunos relatos de experiencias desarrolladas en diversas escuelas, incluidos en el Anexo I.

De la Escuela Nacional de Comercio de Luján (provincia de Buenos Aires):

“Buscamos integrar el conocimiento meramente informativo con la realidad. Por ej. En el tema La Escuela, los alumnos investigan y confeccionan un mural sobre las autoridades de la escuela, confeccionan una maqueta sobre el edificio,

¹⁰⁵ La negrita es mía.

un plano con la distribución de las distintas dependencias, dibujos del edificio, entrevistas a miembros de la cooperadora, clase especial de los delegados de la Asociación Estudiantil. Con respecto al tema El Municipio: los alumnos realizan una investigación con guía, sobre su historia, visitan lugares históricos de Luján, toman datos, confeccionan dibujos, entrevistan a miembros del Municipio, reciben charlas y plantean preguntas (elaboradas previamente con el profesor), a miembros de la Secretaría de Salud, organizan campañas de solidaridad y colaboran con el Hospital o con el Hogar de ancianos realizando visitas a dichos lugares; en estas actividades colaboran profesores de Educación Cívica, Historia, Consejeros, etc.” (MEJ, 1985d: 8-9)

Del Instituto Santa Rita (Capital Federal, de gestión privada):

“Intentamos analizar y acercarnos a la realidad mediante el conocimiento, la reflexión y la crítica, que en definitiva es el conocimiento científico. Estos se logran siempre con cierto margen de aproximación. Hay temas que resultan más fáciles de relacionar como por ejemplo: la quiebra del orden institucional, la vigencia de los Derechos Humanos o Los Partidos Políticos. [...] Se logra que asuman posiciones personales en la medida de la capacidad de comprensión y análisis de los alumnos ya sea de primero, segundo o tercer año.” (MEJ, 1985d: 9)

“Respecto a si los alumnos saben distinguir la información científica de la simple opinión o la mera actitud subjetiva creemos que el nivel de abstracción no ha llegado aún a diferenciar la expresión formal de los hechos subjetivos.” (MEJ, 1985d: 10)

De la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Rafaela (provincia de Santa Fe):

“Evaluando las capacidades de los alumnos y del grupo, muchos de los interrogantes que plantea el documento [se refiere al cuestionario de evaluación que la Comisión envió a las escuelas] tienen resultado negativo debido a factores muy extensos a enumerar. Un porcentaje exiguo de alumnos ingresa en condiciones adecuadas por lo que debemos apoyar sin retaceos a quienes más nos necesitan sin olvidar el derecho básico del alumno más capacitado de lograr una educación acorde a sus intereses.” (MEJ, 1985d: 10)

Lo que surge de algunos de estos testimonios, independientemente de su rigurosidad para describir el trabajo realizado, son intenciones de los docentes firmantes de aportar miradas sobre la materia en base a diagnósticos de los grupos de alumnos y diversas actividades alineadas con los objetivos de la materia. Incluso, como en el caso del Instituto Santa Rita y ENET N° 1 de Rafaela, hay un interés de

los docentes por aprovechar el espacio abierto entre la Comisión y los docentes para presentar obstáculos que surgen en el tratamiento de los temas.

El Anexo II presenta una propuesta de evaluación de la materia elaborada por docentes de la Escuela Normal de Jáchal (provincia de San Juan), alineada con los objetivos del programa: se promueve en los alumnos el análisis crítico, la democracia como estilo de vida, la comprensión de la comunidad que rodea al alumno, el debate, la investigación y la participación activa. Sugiere diversas modalidades de trabajo en grupo y estrategias de lectura (MEJ, 1985d: 15-17).

En el Anexo III, una propuesta de la Escuela Nacional Normal Superior “Próspero G. Alemandri” de Avellaneda aporta elementos para realizar tareas de comprensión y análisis de texto sobre el tema “El barrio”, con tareas de salida al medio y observación (MEJ, 1985d: 19-31). El segundo proyecto de este anexo es aportado por un grupo de docentes rosarinos, que habían comenzado a trabajar con algunas de las pautas propuestas “en forma asistemática e intuitiva” (MEJ, 1985d: 36) ya desde 1980, vinculando las asignaturas Formación Moral y Cívica e Historia. El proyecto pedagógico se titula “La ciudad en que vivimos”: de hecho, éste es el título de uno de los subtemas presentes en el programa de primer año de Formación Moral y Cívica¹⁰⁶. En su presentación, se afirma que el Ministerio de Educación y Justicia aprobó su aplicación en una escuela piloto de la ciudad de Rosario, aunque no da mayores precisiones (MEJ, 1985d: 36). Como se mencionó, estas propuestas de trabajo ya habían empezado a desarrollarse de manera informal hacia 1980, durante la dictadura militar. Con la recuperación democrática, este grupo de docentes advirtió que el escenario político se había vuelto favorable a la generación de espacios para la innovación y la divulgación educativa:

“En marzo de 1984, presentamos nuestro proyecto a la D.I.N.E.M.S., vía Inspección Zonal Rosario y a la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Rosario, quienes auspiciaron la organización de las Primeras Jornadas Educativas Rosarinas “La ciudad en que vivimos”, con el objetivo de difundir nuestras experiencias en la comunidad educativa de la ciudad.” (MEJ, 1985d: 36)

Esta afirmación deja traslucir una tendencia que también opera en el largo plazo, de la misma forma en que se producen las fosilizaciones de las prácticas

¹⁰⁶ Ver Resolución Ministerial N° 323/80 en los Anexos.

educativas: la de la innovación pedagógica. La confirmación de que prácticas vinculadas a pensar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno se podían producir incluso en momentos en que la coyuntura política se presentaba desfavorable y opresiva, dan pistas de pequeñas y cotidianas formas de “resistencia” innovadora, a través de los intersticios de los programas, cuando no en línea con ellos. En los anexos se puede apreciar el atravesamiento del constructivismo piagetiano, al menos en lo declarativo, en los programas de Formación Moral y Cívica. Esto significa que sin hacer una crítica política abierta al régimen militar, y según los espacios habilitados en cada institución por sus directivos, por el cuerpo docente y por los alumnos, podían generarse situaciones que rompieran, al menos parcialmente, con una forma de hegemonía pedagógica. Hasta, como se manifestó, incluso esto podía estar alineado con los objetivos pedagógicos de la materia, en un momento en que la psicología piagetiana empezaba a permear en los elencos burocráticos educativos a través de sus cuadros técnicos, con pretensiones de “neutralidad ideológica” (Caruso y Fairstein, 1997: 201). Silvia Arballo, integrante de la Comisión de Apoyo, brinda más indicios acerca de cómo se configuraban esos “espacios de resistencia pedagógica”, similares a las “universidades de las catacumbas” a las que hacía referencia Hilda Sábato:

“[Yo ingreso a la Comisión de Apoyo] a raíz de un contacto, de una amiga, de una compañera de trabajo del profesorado Cardenal Ferrari: éramos un grupo de gente, un profesorado muy avanzada, de una avanzada ideológica interesante. Ahí, yo conozco a Susana Milanesi, que es una de las promotoras de esta comisión, de las personas que trabajaban...ella, Sergio Labourdette... [...] trabajábamos juntas en muchas cosas, en muchos proyectos, ella me conocía, yo había hecho dentro del profesorado algunos seminarios con representantes de los partidos políticos en plena época de la dictadura. Entonces, por eso te digo que era bastante de avanzada, porque que me permitieran a mí como profesora llevar a gente de los partidos políticos: [Oscar] Alende, todos los demás, en época de la dictadura, te digo que era... [...] impensado [llevar adelante estas propuestas en la educación pública], pero además porque a ningún profesor se le ocurría llevar a los estudiantes a escuchar las propuestas de los partidos políticos. Además, los partidos políticos eran en ese momento una cosa lejana, la democracia estaba ahí recién asomando, pero ya se había ablandado en la dictadura...” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

Los establecimientos privados con redes de sociabilidad “favorables”, o ciertas reformulaciones pedagógicas alineadas en la psicología piagetiana podían ser campos fértiles para desarrollar actividades que se desmarcaran de las prácticas

hegemónicas en plena dictadura militar, lejos de los focos de atención del terrorismo de Estado. Como manifiesta Arballo, es en ese tipo de redes en las que incluso fueron floreciendo los vínculos que constituyeron buena parte de la burocracia educativa ministerial, además de las fundaciones que ya fueron analizadas. De esta manera, cabría preguntarse: ¿era viable desarrollar estrategias solapadamente disruptivas, bajo determinadas condiciones, en el sistema educativo de la última dictadura militar? Es posible pensarlo. A los efectos del presente trabajo, sirve para trazar algunas líneas de continuidad innovadora, que se vieron fuertemente favorecidas por el gobierno democrático: de ahí no sólo la conformación de los elencos burocráticos, sino también la promoción de ámbitos de discusión, debate y divulgación sobre innovación educativa, como en el caso de Rosario¹⁰⁷. Ese estado de debate llegaría a su punto más fuerte durante el Congreso Pedagógico, que al tiempo que terminó constituyendo una de las más grandes derrotas del alfonsinismo, dio un fortísimo impulso a las investigaciones educativas, con las expectativas puestas en la promulgación de una futura ley de educación.

Retomando el proyecto presentado por el grupo de docentes de Rosario, se trata de una propuesta extensa y minuciosamente detallada, con justificaciones pedagógicas y planificaciones por materia –involucra Educación Cívica, Historia, Literatura, Biología, Geografía, Física– y por cruce de materias, sobre el estudio del medio a través “de una pedagogía activa” (MEJ, 1985d: 37-39). La salida al medio incluye actividades como entrevistas, observaciones directas, lectura crítica de medios, material audiovisual y análisis estadístico, entre diferentes estrategias didácticas. La bibliografía del proyecto incluye abundantes referencias a obras de didáctica, pedagogía y psicología piagetiana (MEJ, 1985d: 74-75).

El DA N° 5 cierra con una propuesta titulada “Uso de la videocasetera en la tarea docente” (MEJ, 1985d: 77), en la que se plantean diversos títulos de largometrajes para trabajar los temas del programa, a través de una técnica novedosa para la época como era contar con una tecnología que permitiera la manipulación y el uso cotidiano de films. No obstante, cabría preguntarse si para mediados de la década de 1980 la presencia de videocaseteras en las escuelas públicas era algo generalizado

¹⁰⁷ Otro ejemplo de organicidad estatal que adquieren los espacios de intercambio sobre políticas educativas es el de las Jornadas de reflexión y discusión hacia la transformación del nivel medio, desarrolladas por el CPP en noviembre de 1984 (Díaz, 2009: 67).

o no, como se manifestó previamente. Las pautas de trabajo se refieren a las películas: “Kramer vs. Kramer” para trabajar “La familia” (Unidad 1 de primer año) y la Declaración de los Derechos del Niño (no está en el programa de forma explícita), “La República perdida” I y II, para trabajar “Quiebra del orden constitucional”, “Factores de presión” (ambos de la Unidad 5 de segundo año), “Partidos políticos” (Unidad 3 de tercer año) y la Constitución Nacional (atraviesa los tres programas, pero se le dedica específicamente la Unidad 3 de segundo año), “La Patagonia rebelde”, para abordar “El trabajo” y “Los sindicatos” (Unidad 2 de tercer año), y finalmente “La historia oficial”, para trabajar el tema “Derechos Humanos” (Unidad 4 de tercer año). Las películas elegidas tocan temas de alta polemicidad para la época, desde un abordaje prácticamente ausente en el resto de los DA. Esto también da la pauta de que, a pesar de que los cuadernillos trataban de evitar los abordajes más frontales y conflictivos de la coyuntura, había docentes que habían decidido aprovechar el programa para llevar más a fondo las propuestas, superando las ambigüedades de la propia burocracia ministerial.

El DA N° 6 presenta los resultados de una ficha de evaluación, bastante extensa y pormenorizada, que se envió a los docentes de Educación Cívica a fines de 1984 y que fue respondida “por 5.201 docentes de todo el país” (MEJ, 1986b: 7). Se buscó analizar cómo se efectuó, y si se cumplió, la planificación, los condicionantes infraestructurales y del alumnado al dictado de la materia, la dificultad para localizar material para los diferentes temas del programa, temas y tipos de actividades que generaron mayor interés, instrumentos utilizados para la evaluación, entre otros aspectos. Las páginas 11 a 27 presentan una sistematización de las respuestas en gráficos estadísticos. Luego, la Comisión desarrolla una serie de reflexiones en torno a los aspectos de planificación didáctica de la materia, poniendo especial énfasis en la importancia de los aspectos más “técnicos” de la preparación de las clases, y la necesidad de pensar las propuestas para “esta aula, con estos alumnos y en esta escuela” (MEJ, 1986b: 30). Esto es, pensar la planificación incluyendo en ella las variables del tipo de público al que va dirigida.

Se insiste, en el sexto cuadernillo, en las estrategias didácticas que fueron apareciendo en el resto de los DA y en las sugerencias del DA N° 5, para trabajar el programa, identificando los temas que revisten mayor interés para cada año. También

se sugieren abordajes por ejes problemáticos. No se profundizará sobre esto en este apartado, ya que quedó explicitado en pasajes previos.

Del análisis efectuado sobre la investigación de Liliana Ripoll y los DA N° 5 y 6 surge un panorama, en torno a la implementación de la reforma de la materia Educación Cívica, donde se entrecruzan continuidades y rupturas de formas complejas. En ambos casos se trata de universos reducidos, tomando la cantidad de docentes: la investigación de Ripoll involucra a 20 profesores de Capital Federal, mientras que quienes respondieron a la ficha de evaluación de Educación Cívica ascienden a 5201, y los asistentes a charlas con la CA superaron los 1500. Para 1986, el Ministerio de Educación y Justicia contaba 227.781 docentes de educación media, incluyendo los subsistemas de gestión pública y privada (MEJ, 1989: 120). Si se tiene en cuenta que Educación Cívica es una materia con una carga horaria baja (2 horas por semana), es de suponer que se trata de una asignatura que ocupaba a poca cantidad de docentes. Que 5201 de ellos respondieran a la propuesta de la Comisión de completar la ficha de evaluación habla de un 2.28% del total de profesores para 1986 invirtiendo buena parte de su tiempo para hacer un aporte a las estadísticas oficiales, atravesando críticamente sus propias prácticas. No se puede afirmar que este porcentaje involucrara en todos los casos a docentes que presentaran un compromiso cabal con la nueva currícula, pero sí cierta predisposición a aportar a la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. El universo descrito por Ripoll muestra, por otro lado, a un grupo de docentes disociado de los objetivos políticos de su tarea, con prácticas mucho más identificables con la educación tradicional y manteniendo vínculos autoritarios con sus alumnos. Ni los entusiasmados docentes de los DA N° 5 y 6, ni el hastío que emerge de la tesis de Ripoll, representan unánimemente y sin matices el universo docente: los dos forman parte del mismo y heterogéneo *street level* burocrático educativo. Éste puede estar fuertemente condicionado por su formación y experiencia profesional en contextos autoritarios, como así también situarse frente a la apertura democrática en un rol de escucha y oportunidad inicial, para caer en las frustraciones que –sin duda– deben haber formado parte de la cotidianeidad docente en la segunda mitad de la década del 80. O también recorrer otro camino: el de resistirse fuertemente a una reforma y, ante el aumento de los conflictos gremiales, ver confirmada la profecía de que la nueva currícula estaba destinada al fracaso. Cualquier intento de establecer un estereotipo

del docente secundario a partir de un universo acotado incurre en una falacia que no contempla procesos históricos, contextos geográficos y sociales, recorridos profesionales, lógicas institucionales y circuitos de sociabilidad.

No obstante, la documentación analizada en este apartado nos permite vislumbrar la persistencia de ciertas prácticas identificables, en primer término, con la escuela de la dictadura, pero que en rigor presenta raíces históricas más profundas (Postay, 2004: 202-203). Seguramente, los intentos de apertura democratizadora de las relaciones escolares habrán enfrentado más obstáculos en estos contextos, aunque no debe olvidarse de que, justamente por la distribución del tiempo en la escuela media, una vez terminada la hora del docente autoritario tranquilamente podía aparecer uno democrático que habilitara voces y participación¹⁰⁸. Al mismo tiempo, aparecen docentes participativos que se apropian de la materia reformada y realizan sus aportes, los comunican, se contactan con la CA para sobrellevar los cortocircuitos con los niveles burocráticos intermedios. Sin embargo, estos docentes no fueron inventados *ex nihilo* a partir del 10 de diciembre de 1983, sino que ya existían no sólo docentes, sino escuelas y espacios en los que, aún en plena dictadura, tenían lugar experiencias de innovación y reflexión, a modo de pequeñas resistencias que aprovechaban los intersticios del currículum dictatorial, cuando no su letra explícita.

De esta manera, en un escenario en que las burocracias medias e inferiores mantuvieron en líneas generales su composición –y sus prácticas más o menos autoritarias/innovadoras–, la ruptura más clara en lo que hace al dictado concreto de la materia fue la habilitación de espacios de intercambios, experiencias y charlas a partir del accionar de la CA. Esto promovió e incentivó, desde el Estado, nuevas instancias de debate educativo que fueron aprovechadas por los agentes más dinámicos dentro del gremio docente¹⁰⁹.

Respecto de los contenidos, la reforma se estructura alrededor del significante “democracia”, al que van ligadas las ideas de participación y solidaridad. Ya no se

¹⁰⁸ Como afirma Isabelino Siede, la cotidianeidad escolar está llena de contradicciones y contrasentidos (2007: 39-40), como un espacio en el que se superponen distintas temporalidades, como afirma Sandra Carli para hacer referencia al ámbito universitario (2012: 35-36).

¹⁰⁹ A pesar de esto, durante el Congreso Pedagógico los sectores mejor organizados fueron los vinculados a la Iglesia católica como empresario educativo privilegiado y principal competidor del –y demandante por subsidios al– Estado. El resultado fue el logro de mantener sus privilegios como principales destinatarios de las subvenciones estatales.

detecta la obsesión acerca del “ser nacional” o la conceptualización rigurosa de la “ciudadanía”, como había sucedido en modificaciones curriculares previas. Por el contrario, ingresan pedagogías que buscan otorgarle un sentido concreto a la idea de ejercer la ciudadanía, alineadas con los sentidos mencionados sobre la democracia. Otros temas estructurantes del programa de Educación Cívica son los Derechos Humanos y la recurrencia a la Constitución Nacional pero ya no como letra memorizable, sino como procedimiento en acción pasible de ser observada.

La postulación de estas nuevas prácticas, junto con el interés por desarmar el andamiaje ideológico que la materia cargaba durante la dictadura –vinculado a esencialismos y atravesado por una perspectiva profundamente religiosa– y la inclusión de bibliografía originada y prestigiada por los circuitos académicos, conformaron las tres grandes aristas del intento modernizador de Educación Cívica en 1984.

6. LA TRIPLE MODERNIZACIÓN

Las categorías vinculadas a la “modernización” fueron usuales en los primeros años del alfonsinismo, como forma de presentar una nueva actitud frente a la gestión del Estado, que marcara rupturas con las tradiciones de violencia e informalidad que terminaron por hacer eclosión durante la última dictadura. Sin ir más lejos, fueron el eje estructurante de una de las más importantes piezas de doctrina política del gobierno radical: el discurso de Parque Norte (De Ípola, 2004: 54-55; Reano y Smola, 2014: 94). En esa línea, y de acuerdo a Inés Aguerrondo, para los años 80 en el sistema educativo argentino

“Se registra [...] un sorprendente aislamiento de los contenidos de la enseñanza del mundo contemporáneo que se refleja en una triple obsolescencia: en relación con el estado del saber humano; en relación con el desarrollo evolutivo del alumno; y en relación con las necesidades de la sociedad.” (1987: 37)

Ante este panorama, el programa de Educación Cívica emanado de la Resolución Ministerial N° 536/84, el accionar de la CA y los contenidos y prescripciones volcados en los DA permiten dividir la propuesta renovadora en tres líneas de modernización que operan, con matices, sobre esa triple obsolescencia. Se entiende por “modernización”, en este caso, la intención de adecuar el currículum a tendencias políticas, científicas y pedagógicas actualizadas tanto con los centros de producción académica y de investigación como con una coyuntura política que demandaba nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad civil, atravesadas por una necesidad de compromiso y participación ciudadana¹¹⁰.

6.1 Modernización disciplinar

La currícula dictatorial para esta asignatura estaba plagada de referencias abstractas, esencialistas y naturalizadas de prácticamente todos los ejes de análisis, conforme una organización de los saberes desfasada de la actualización científica y disciplinar, que había terminado constituyendo un listado de temas sólo pertinentes para acreditar materias escolares, sin tender prácticamente ningún puente con la

¹¹⁰ La obsolescencia sobre “las necesidades de la sociedad” a las que hace mención Aguerrondo no se refieren a esta reformulación del rol de la ciudadanía frente a las estructuras estatales, sino a la articulación entre sistema educativo, mercado laboral y complejo productivo (Aguerrondo, 1987: 40-42).

realidad. Adicionalmente, estos contenidos estaban organizados como una enumeración extensa de temáticas diferentes –inabordables en profundidad a lo largo de un ciclo lectivo–, que derivaban en una idea de aprendizaje más anclada en la yuxtaposición acrítica de información que al análisis y relación de problemas concretos (Aguerrondo, 1987: 39).

Si bien el programa de Educación Cívica sólo realizó un reemplazo de temas, en los DA se puso a disposición una interesante cantidad de estudios académicos sobre cuestiones demográficas, problemáticas asociadas a la marginalidad, situación de los pueblos originarios, de la coyuntura económica internacional y un análisis crítico de la historia reciente que incluyó la denuncia del proyecto económico-político del PRN. Siendo que Educación Cívica fue la única materia que sufrió una reforma de programa a nivel nacional durante el gobierno radical, también significó la única inclusión de problemáticas históricas de la segunda mitad del siglo XX, ausentes hasta entonces en la currícula de secundaria (Aguerrondo, 1987: 38).

Ingresaron de esta manera estudios sociológicos, antropológicos, económicos e históricos de fuentes académicas, organismos internacionales y organismos en defensa de los Derechos Humanos, que aportaron una actualización de ciertas temáticas hacia perspectivas más rigurosas, desnaturalizadas y concretas. Esto se da en coincidencia con la reapertura de la actividad universitaria democrática, que implicó el retorno a los centros de producción académica de figuras intelectuales y científicas que habían sido cesanteadas a partir de 1976, y que habían sobrevivido a la dictadura en el ostracismo o en el exilio. Estudios demográficos como los de Lattes y Lattes, o antropológicos como el de Margulis –producidos sobre fines de la década de 1960 y el primer lustro de los 70– son la marca más fuerte de esta modernización en Educación Cívica, aunque también se debe incluir el material de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el del BID, de principios de la década de 1980.

Este ingreso disciplinar a las materias escolares del área de Ciencias Sociales coincide además con el impulso, en la Universidad de Buenos Aires, de carreras como Ciencias Políticas, promovida por figuras de la *intelligentzia* alfonsinista como

Juan Carlos Portantiero, Emilio de Ípola o Carlos Nino¹¹¹. Si bien los cuadros intelectuales que asesoraban al presidente no tuvieron ninguna intervención en la reforma que se aborda en este trabajo ni en la política ministerial, el espíritu de la época conocida como la *primavera alfonsinista* favorecía la circulación de nuevas perspectivas y, como en este caso, la llegada de trabajos académicos a manos de los docentes de escuela secundaria.

6.2. Modernización pedagógica

Las propuestas didácticas efectuadas por la CA –salidas al medio, realización de entrevistas, análisis crítico de medios masivos de comunicación, invitación a la escuela a actores de la sociedad civil y funcionarios estatales– configuran una ruptura en relación a las formas más fosilizadas de la enseñanza en la escuela secundaria, fortalecidas por el ambiente institucional educativo que predominó durante la última dictadura militar. Según Inés Aguerrondo:

“En el nivel medio, los contenidos siguen estructurados de la manera más tradicional. No existe ningún intento conocido de superar la concepción curricular atomizada y enciclopedista. [...]”
“La pertinacia del enfoque asociacionista y memorístico [se suma a que] Los contenidos en el nivel medio están organizados sobre la base de una concepción atomizada de la persona correspondiente a una psicología de las facultades ya en desuso.” (1987: 39-40)

Guillermina Tiramonti traza un diagnóstico similar:

“...el modelo pedagógico que predomina es la transmisión de un conocimiento atomizado, alejado de la realidad, que no apela a las estructuras previas de los alumnos. Los estudiantes establecen una relación de exterioridad respecto de dichos contenidos.” (1993: 40)

Si bien los diagnósticos de Aguerrondo y Tiramonti se realizan uno promediando el gobierno de Alfonsín, y el segundo luego incluso de la sanción de la Ley Federal de Educación, retratan situaciones atávicas del nivel secundario en Argentina.

¹¹¹ Prominentes figuras del *Grupo Esmeralda*, proveían al presidente de un andamiaje ideológico de tintes socialdemócratas, en ausencia de una escuela de formación intelectual al interior de la Unión Cívica Radical (Aboy Carlés, 2010: 76; Masi, 2014: 221; Reano y Smola: 2014: 41-43).

La reforma de Educación Cívica buscó romper con este tipo de dinámicas, en una serie de prescripciones didácticas que fueron plasmadas en los DA, identificables con las perspectivas del constructivismo vigotskiano. Desde las lecturas pedagógicas que se empezaban a realizar, en los 80, de las teorías del psicólogo soviético Lev Vigotsky, la educación es un proceso en el que el alumno va construyendo sus conocimientos a través de la interacción con el medio, especialmente con pares y adultos. Esa mirada le otorga al docente un rol ya no de portador de un saber que expone verbalmente para un público inmutable y silente, sino de facilitador y coordinador de actividades que promueven la autonomía del alumno.

Esta idea aparece incluso en los *Lineamientos de la política educativa nacional*¹¹² de 1985:

“La educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto, en interacción con su medio, y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla las capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad y a la cultura en que vive.

“La educación así entendida implica que:

“- es un proceso, lo cual significa que se da en forma dinámica, que está haciéndose siempre.

“- tiene lugar en una interacción dialéctica entre el sujeto y el medio. Es decir el sujeto se transforma por acción del medio que, a su vez, es transformado por el sujeto.” (MEJ, 1985e: s/p)

Esa modernización, de acuerdo al testimonio de los miembros de la CA entrevistados, podría calificarse de “intuitiva”, más vinculada con una lectura acertada de las necesidades de una escuela democrática que alineada con una perspectiva pedagógica de vanguardia:

“...quizás a lo mejor no le ponías el título de “constructivismo”, si bien era la época, el auge del constructivismo... sí en la necesidad de que haya una metodología que acompañara el contenido, que el contenido tenía un valor, pero que [lo más importante era] la metodología que el docente pudiera implementar... por eso los talleres, las formaciones, el trabajo con los docentes, primero se trabaja con los directivos... un trabajo muy duro, muy duro y muy amargo el que hicimos.” (Entrevista del autor a Silvia Arballo)

Esta “inspiración constructivista” tiene a José Svarzman como una figura clave para comprender el diseño de los DA y las charlas con docentes, en términos

¹¹² Se trató de una reunión de ministros de educación de todo el país y sus asesores, realizada en Chapadmalal en noviembre de 1985.

didácticos. Svarzman era maestro de grado en la ciudad de Buenos Aires, donde ya habían aparecido los primeros documentos oficiales haciendo referencia a un constructivismo piagetiano (Schmidt y Milman, 2003: 56, nota al pie)¹¹³. Aún así, Svarzman relativiza qué tan atravesadas estaban las propuestas de Educación Cívica de estas teorías:

“José Svarzman: [El constructivismo, en la formación docente] de media, [estaba] absolutamente ausente. Era expositivo y punto. Hasta había ahí una cuestión ideológica. Y los que veníamos de la primaria, como yo... en realidad ahí es el ‘ABC’. Entonces, realmente lo que yo hacía era meter mucha mano en la metodología, y Silvia por ahí tomaba más el contenido. Entonces, si había preguntas sobre el contenido, las trabajaba ella, pero yo me metía en el cómo abordar los contenidos.

Entrevistador: Me decía que en primaria el constructivismo es el ‘ABC’...

JS: No sé si es el ‘ABC’. Pero era más común que el docente partiera de lo que el pibe trajera, antes que la clase expositiva.

E: Ese trabajo en primaria, de características más o menos constructivistas, ¿era ya corriente durante la dictadura?

JS: En la primaria, sí. En realidad el constructivismo aparece en un diseño curricular¹¹⁴ de primaria en Matemática en el año 81. El diseño de Capital del 81, si vos lo mirás, tiene el enfoque piagetiano. Inclusive lo nombra a Piaget, explícitamente. En la secuencia de contenidos que proponía el diseño del 81 había una idea de conductismo con algunas cuestiones de constructivismo. Pero estaba la idea de que el pibe era el que construía el saber, aunque estaba más pegado al conductismo que al constructivismo. Cuando aparece el diseño del 86 en Capital, lo que cambia básicamente son las cuestiones más políticas, en cuanto al tipo de Historia, al tipo de Geografía, pero no tanto en Matemática, por ejemplo.

E: Se plantea entonces en la propuesta didáctica, la cuestión del constructivismo, o al menos inspirado en eso, sin llamarlo así.

JS: Yo te diría tal vez tenía que ver con el ‘activismo’: la idea era que el saber era a partir de la actividad y no del recitado del profesor. Porque no planteábamos el trabajo con problemas, por ejemplo, que es lo que definiría al constructivismo. Eso no estaba.” (Entrevista del autor a José Svarzman)

Con mayor o menor planificación, lo concreto es que la reforma de esta asignatura y todo el trabajo de capacitación pedagógica y divulgación bibliográfica que encaró la CA constituyó la primera avanzada estatal en el nivel medio y a nivel

¹¹³ La investigación realizada por Marcelo Caruso y Gabriela Fairstein toma los testimonios de una importante cantidad de pedagogos y pedagogas que trabajaron con las teorías de Piaget durante la década del 60 y la primera mitad de los años 70, para quienes “estaba clarísimo que eso [los planteos tecnocráticos educativos del Proceso de Reorganización Nacional] no era Piaget” (Caruso y Fairstein, 1997: 203).

¹¹⁴ A diferencia de los “programas” de nivel medio, que presentan una enumeración de temas a trabajar y, en todo caso, un punteo de objetivos y someras recomendaciones metodológicas, los Diseños Curriculares de la escuela primaria presentan todo un abordaje teórico que fundamenta pedagógica y psicológicamente las actividades que deben desarrollarse en el aula.

nacional, de impulso de pedagogías que desarmaran el entramado de la educación tradicional, desde la recuperación democrática en 1983.

La –breve– trayectoria profesional de José Svarzman en la escuela primaria permitió que al interior de la Secretaría de Educación circularan también nuevas perspectivas, lo que da la pauta de que los recorridos de ciertos agentes burocráticos pueden ser un insumo determinante para el análisis del diseño e implementación de las políticas públicas.

6.3. Modernización ideológica

Como se mencionó, a través de los programas para la materia promulgados durante la última dictadura militar quedaron plasmadas una serie de prescripciones ideológicas de corte moralista cristiano, esencialista y autoritario. Si bien entre los objetivos de Formación Cívica y Formación Moral y Cívica había referencias a la conformación de un juicio crítico, al interés de que el alumno lograra “dominar una serie de relaciones y asociaciones que posibilitan la comprensión temática” y a la promoción de la internalización de valores de solidaridad y cooperación, también hay permanentes referencias a la moral religiosa, unos rígidos “valores patrios” anclados en “los símbolos patrios como expresión objetiva de la tradición nacional”, una descripción de los “valores permanentes de la familia argentina” y un enmarcamiento en el “orden natural”¹¹⁵. Si a esto se le suma un contexto cargado de terror que operaba en todos los ámbitos de la vida pública –por lo tanto, en la escuela como uno de los escenarios privilegiados–, se puede afirmar que la coyuntura no promovía los valores solidarios ni críticos reforzando de hecho, en la escuela, las tradiciones más autoritarias, jerárquicas, y tendientes al vaciamiento del contenido de las asignaturas más comprometidas con el análisis de lo social. Por otra parte, en un momento de inmovilidad científica e innovadora –a excepción de los espacios “de catacumbas” ya descriptos– el libro de texto se había transformado en la mediación privilegiada entre la currícula y la práctica docente (Frigerio, 1991: 37). Durante el PRN, además, los contenidos de los manuales estaban organizados en torno a la dicotomía “normal/anormal”, donde lo “normal” se identifica con la nación (argentina) cristiana, y lo anormal con el resto (Postay, 2004:73). Esta interrelación entre los

¹¹⁵ Ver Resoluciones Ministeriales N° 610/76, 323/80, 326/80 y 1614/80 en Anexos.

contenidos de la materia, las prácticas de convivencia cotidiana en las escuelas y el contexto sociopolítico terminó por desgarrar las relaciones solidarias entre los diferentes actores de la comunidad educativa, bajo un manto de sospecha y fuerte autocensura. De esta manera los contenidos de la materia, sumados a las formas que adoptó el vínculo docente-alumno –con el profesor en un rol de fuerte control a través de un uso punitivo de la evaluación–, dieron por resultado situaciones autoritarias, de dependencia, que anulaban la creatividad y no fomentaban el espíritu crítico (Aguerrondo, 1987: 42-43).

La reforma de Educación Cívica buscó desarmar este andamiaje autoritario, no sólo para tender a democratizar los espacios educativos a través de la participación docente y estudiantil, sino incluyendo una fuerte orientación ideológica curricular en torno a valores de solidaridad que sirvieran de base para la convivencia democrática. En los *Lineamientos de política educativa nacional*, se establece que

“En un marco político democrático que sostiene los principios de justicia, libertad y compromiso corresponde a la sociedad bregar por los valores del educando y su pertenencia histórico-cultural, el interés nacional, la comprensión mutua, la paz y la solidaridad.

“[...] El desarrollo personal y la función social del individuo se compatibilizan a partir de un trabajo pedagógico tendiente a desarrollar las aptitudes potenciales del educando y su sentido crítico en el marco de la realidad nacional, es decir, haciendo coincidir su propio desenvolvimiento con su participación como ciudadano en el sistema social. [...]

“La participación que surge como consecuencia y requisito de la vida democrática, es también una necesidad para fundar el acuerdo de las transformaciones. Ella deberá lograrse en toda la comunidad, especialmente la educativa, que debe penetrar en la escuela, si es que queremos que la escuela penetre en la comunidad, en una simbiosis que espontáneamente resulta de la existencia de un proceso común de responsabilidad social.” (MEJ, 1985e: s/p)

Los pasajes que se citan no dejan de ser una declaración de intenciones de los niveles más altos de la burocracia educativa. Sin embargo, esas intenciones comienzan a tomar forma a partir de un programa con contenidos relacionados al quiebre de los gobiernos constitucionales, los Derechos Humanos, los partidos políticos, etc. Se profundizan con la edición de los DA que, a pesar de las omisiones y contradicciones que presentan, están en términos generales alineados con los principios enunciados y con el programa. Finalmente, fueron centrales las políticas públicas que buscaron convertirlos en prácticas cotidianas y que buscaron conformar

el “proyecto educativo democrático” (Wanschelbaum, 2012: 2-6), analizadas en el capítulo 3.

7. PALABRAS FINALES

7.1 Conclusiones

En el presente trabajo se ha buscado extraer líneas de análisis y abrir preguntas a partir de la indagación del programa de Educación Cívica reformado en 1984, el material didáctico que la CA preparó para los docentes de la materia y los testimonios de los protagonistas de ese proceso. El mismo se realizó abordando el objeto con la intención de observar las dinámicas, tensiones y relaciones de fuerza en torno a la construcción del currículum, al tiempo que también se indagó los contenidos que buscaban plasmarse en un nuevo sentido común educativo democrático. Para esto, como se expresó en el apartado correspondiente al marco teórico, se apeló a la sociología del currículum, a lecturas marxistas del rol de la educación en la conformación de los Estados nacionales y al utillaje conceptual que describe las lógicas del funcionariado estatal.

7.1.1. Solidaridades burocráticas verticales

La reforma de Educación Cívica debía implementarse con la composición que tuvieron los niveles burocráticos intermedio –supervisores e inspectores– y *street level* –docentes– durante la dictadura, con las leves modificaciones que podían existir en términos del crecimiento vegetativo o con la reincorporación de los cesanteados en 1976. Los propios miembros de la Comisión reconocieron, en las entrevistas realizadas para este trabajo, que el núcleo más duro era el del cuerpo de supervisores que había sido designado durante el PRN, en muchos casos en razón de sociabilidades con funcionarios del gobierno de facto a otro nivel. La estrategia, entonces, de editar los DA también estaba pensada para establecer una relación directa entre los niveles burocráticos ministeriales y los docentes, evitando mediaciones que pudieran distorsionar el sentido democrático del paquete curricular. A esto se sumaron las charlas y capacitaciones llevadas adelante en todo el país, en las que se logró un contacto directo entre la Comisión y los profesores. Aunque no es el objeto de esta tesis abordar el impacto que esas charlas tuvieron en el cuerpo de docentes que asistieron a ellas, está claro que el canal de comunicación tuvo la capacidad de funcionar como un espacio de virtual denuncia, saltando los niveles jerárquicos del sistema, para docentes que vieran su tarea entorpecida u obstaculizada por sus superiores inmediatos.

A nivel ministerial, la supervivencia de agentes que atravesaron exitosamente el cambio de gestión también generó perturbaciones en el quehacer diario no sólo de la Comisión sino también del resto de los funcionarios designados por el gobierno radical. La sensación de fuerte inestabilidad que experimentaba gran parte de los funcionarios alfonsinistas, en un contexto de presiones militares en razón de las investigaciones de la CoNaDeP y el Juicio a las Juntas, se hacían carne en el mismo Ministerio, de acuerdo a los testimonios, en la persona de individuos que habían tenido una participación activa en la delación de docentes y alumnos. En la CA los condicionamientos burocráticos afectaron la labor llevando a sus miembros muchas veces a la autocensura a la hora de diseñar los DA para enviar a las escuelas, como evidencia la casi nula mención al PRN o al terrorismo de Estado. Por otra parte, esas dinámicas también redundaron en la inclusión en los cuadernillos de textos evidentemente identificados con la ideología de la última dictadura, producto –tal vez– de los complejos vínculos que se tejían entre los funcionarios nuevos y los heredados, y las urgentes necesidades de material sobre ciertos temas, como el caso de “Defensa de la soberanía” en el DA N° 2.

7.1.2. La triple modernización de Educación Cívica

En primer término, la propia modificación de los programas y la edición y distribución de los DA representó una triple modernización en términos de la currícula de la escuela secundaria en Argentina. Por un lado, la modernización disciplinar que implicó la posibilidad de que entraran al aula, de la mano de los docentes, estudios e investigaciones enmarcados en una rigurosidad académica ausente durante la última dictadura militar. Trabajos desarrollados con la metodología de la sociología, la antropología, el análisis económico y la demografía rompieron con una currícula dictatorial mediada esencialmente por libros de texto plagados de contenidos abstractos, disociados de la realidad social y atravesados por un esencialismo de raíces religiosas. Los DA persiguieron el objetivo de saltar a una industria editorial que presentaba fuertes continuidades, en términos de perspectivas ideológicas de sus contenidos, con el ideario del PRN. Los miembros de la CA conocían acerca de las prácticas docentes usuales en la escuela secundaria argentina para principios de los años 80, en la que el estructurador del trabajo áulico era el manual. Esa “privatización” de la mediación curricular que había predominado

durante mucho tiempo, y para todas las materias del área de Ciencias Sociales, se vio de repente en competencia con un esfuerzo, tan veloz como intuitivo y contradictorio, de llegar al aula primero. El “paquete disciplinar” enviado a través de los programas, los DA y las charlas como docentes se inscribían en la tensión entre la lógica política –que requería un nuevo vocabulario y nuevas perspectivas para una ciudadanía democrático-liberal– y la lógica de mercado de las editoriales –cuyos intereses atan su producción a la ganancia más alta, con la menor inversión y en el menor tiempo posible–. Esta última lógica se encarnaba en los autores de manuales de Formación Moral y Cívica durante la dictadura, que por medio de ediciones simples y superficiales podían preparar libros de texto formalmente adaptados al nuevo programa, listos para salir a la venta al inicio del ciclo lectivo y fidelizando de esta manera a los docentes que usaron sus manuales en los años previos. Más allá de esta competencia, la reforma de Educación Cívica implicó la primer modificación curricular de la democracia recuperada en 1983, y la entrada de perspectivas académicas validadas de las Ciencias Sociales constituyó una novedad.

En un segundo orden, la modernización pedagógica consistió en apelar a perspectivas pedagógicas como el constructivismo, para combatir al estereotipo del docente tradicional: clases magistrales, verbalistas, vínculo represivo con los alumnos. Aquí, los miembros de la Comisión apelaron a las teorías del constructivismo piagetiano, que habían tenido gran divulgación en Argentina durante las décadas del 60 y primera mitad de los 70. A pesar de esto, estas ideas que centraban su atención en el desarrollo evolutivo del alumno también tuvieron cabida, desde un enfoque con pretensiones de neutralidad técnica, durante la última dictadura. Los programas de Formación Moral y Cívica se muestran influidos por estas corrientes. De todos modos, el fuerte impulso dado a través de los Documentos de Apoyo y las charlas docentes a estrategias didácticas de salidas al medio, entrevistas, lecturas críticas y trabajos en grupo, sumado a un gobierno que buscaba hacer uso de estrategias análogas para crear hábitos democráticos en la ciudadanía, generaron algunas condiciones para la innovación en las aulas, incorporando aspectos muy básicos de las teorías vigotskianas aplicadas a la educación. Así, se rescataron experiencias previas y se propusieron los primeros marcos –jornadas, congresos, encuentros– de debate educativo en democracia. Esto, además, implicó la “oficialización” y transformación en orgánicas de proyectos pedagógicos que habían

sido desarrollados de forma más “intuitiva” durante la dictadura. Este tipo de iniciativas pudo haber funcionado, durante el gobierno militar, como pequeños espacios de resistencia docente no directa, sin referencias políticas explícitas, aprovechando los intersticios del programa o directamente respetándolo al pie de la letra. La promoción, desde el Estado, de estas propuestas convirtió a Educación Cívica no sólo en la primera reforma curricular de la escuela media en democracia sino, además, la primer intención de renovar las prácticas didácticas en vistas a un cambio de paradigma.

La tercer modernización implícita en la reforma es el desarmado ideológico de los programas de la dictadura, basados en un “orden natural” jerárquico inmutable, de fortísimas cargas morales y teñidos de sospecha ideológica hacia todo lo que estuviera por fuera de la “civilización occidental y cristiana”. Adicionalmente, esta operación también buscó desmontar las violaciones subyacentes en la currícula al principio de laicidad educativa. Estas ideas de disciplina rígida en base a estrictos patrones morales se corporizaron en climas institucionales escolares tan aparentemente “neutrales” o “asépticos” –en tanto se evitaba toda referencia a la coyuntura política– como atravesadas por el clima ferozmente represivo de la época (Filmus, 1988: 15-22). Educación Cívica persigue un ideario republicano y liberal alrededor del concepto de “democracia”, pero que tenía un correlato en una dinámica política que funcionaba como un “viento a favor” de la búsqueda de habituar a los alumnos a las prácticas de la democracia representativa, que en un contexto de asfixiantes operaciones de censura y autocensura era simplemente inaplicable sin correr riesgo vital. En esta línea, la verdadera ruptura de la reforma de Educación Cívica consistió no tanto en los ideales que propiciaba, sino en que estos estaban alineados con una coyuntura política abierta a la participación y el debate sobre la cosa pública.

7.1.3. El proyecto educativo alfonsinista

Cynthia Wanschelbaum utiliza la categoría “proyecto educativo democrático” para describir la configuración del sistema educativo que intentó plasmar Raúl Alfonsín durante su gobierno de cinco años y medio (2012: 2-6). Para este trabajo se ha preferido utilizar la de “proyecto educativo alfonsinista”, en tanto el régimen democrático se mantuvo, pero con fuertes golpes de timón en su sistema

educativo¹¹⁶. De esa manera, caracterizar a la educación durante los últimos 32 años es una tarea más compleja, sinuosa y no lineal, que se intentará en el apartado siguiente.

Se podría ensayar la idea de que la educación que diseñaron y ejecutaron los diferentes elencos educativos del gobierno radical se basó, con el objetivo de recuperar el protagonismo estatal en la educación (Southwell, 2013: 339), en una operación de oposición frente a las lógicas de la dictadura, otra de hacer pie sobre un sustantivo que funcionara como idea-fuerza y una tercera de transformarlo en acción a través de un verbo. De la misma manera que con su proyecto político, el proyecto educativo alfonsinista trazó sus primeras líneas mediante la oposición a una educación de tradiciones autoritarias que, aunque tenía raíces más profundas, se identificaba directamente con la última dictadura militar. En este primer paso, la gestión ministerial reincorporó a docentes y alumnos desplazados por diversos mecanismos de la última dictadura, legalizó el funcionamiento de los centros de estudiantes y retrotrajo la autonomía universitaria a la situación previa a la intervención de Juan Carlos Onganía. Por su parte buscó, a través de la convocatoria al Congreso Pedagógico, envuelto en aires fundacionales y buscando recuperar la tradición de la ley 1.420, sentar las bases normativas de una nueva educación, alineada con los nuevos tiempos. Sin embargo, por la magnitud de su logística, por la pompa con que fue anunciado y por sus resultados en medio de uno de los más graves conflictos docentes que presenta la historia reciente¹¹⁷, podría decirse que esta iniciativa configuró la derrota más rotunda en esta área de gestión. La operación *sustantiva* de la educación alfonsinista giraba en torno al significante *democracia*, como estructurador filosófico de todo el accionar. Las iniciativas legales, curriculares y administrativas educativas se concebían observando esta Meca conceptual: palabras clave en los programas, dar voz y espacios de participación a los actores de

¹¹⁶ La Ley Federal de Educación (24.195), junto con la Ley de Educación Nacional (26.206) fueron las dos leyes orgánicas educativas que han ordenado el sistema, sancionadas con menos de 15 años de diferencia. El modelo de la Ley Federal, que fue acompañada por otras leyes concurrentes, era esencialmente descentralizador de la educación, reduciendo la injerencia del Estado en el diseño y ejecución de políticas. La Ley de Educación Nacional buscó recuperar algo del protagonismo estatal, anulando algunas de las disposiciones ordenadas por su antecesora, pero manteniendo ciertas líneas de continuidad en el sistema, como la descentralización de la gestión educativa y la no intervención sobre las tendencias de privatización de la matrícula.

¹¹⁷ Indudablemente, la otra referencia en este sentido es la Carpa Blanca, instalada durante 1003 días a fines de la década del 90 frente al Congreso Nacional, en la que miles de docentes llevaban adelante una huelga de hambre en reclamo de mejoras de diversa índole.

la comunidad, búsqueda de consensos con las jurisdicciones provinciales, políticas de inclusión matricular. Aunque sin definiciones rigurosas, y más inspirados en la epicidad de un *zeitgeist* –la *primavera alfonsinista*– que en una línea conceptual dura sobre un debate en plena ebullición, *democracia* funcionó como sustantivo-idea-fuerza durante los momentos más altos de la legitimidad de Raúl Alfonsín¹¹⁸. La tercer arista la constituye el verbo *participación*, a través del cual se intentó incluir a la sociedad civil al debate educativo: aquí pueden listarse las políticas de cogobierno universitario, el impulso de los centros de estudiantes, y la promoción de espacios de debate colectivo que tuvo al Congreso Pedagógico como su propuesta más ambiciosa.

La reforma de Educación Cívica buscó acompañar estas transformaciones modificando los planes de estudio de la materia de mayor carga ideológica introduciendo conceptos para la construcción de una ciudadanía identificada con la democracia representativa, respetuosa de sus instituciones y proclive a la participación en el debate público. No obstante, podría afirmarse que el gesto de la reforma adoleció del mismo defecto de planificación que tuvieron Cultura Ciudadana durante el peronismo, Educación Democrática a partir de la Revolución Libertadora y sus continuadores (ERSA, Formación Cívica y Formación Moral y Cívica): suponer que una materia de baja carga horaria, en solitario, podía conmovier los esquemas de pensamiento imperantes previos. Su efectividad, en rigor y en función de estos condicionantes, es sumamente relativa. Este “vicio reproductivista” se sintetiza muy bien en las palabras con que Juan Domingo Perón describió los riesgos y paradojas del adoctrinamiento escolar:

““Con cultura ciudadana se formaron los muchachos que aplaudieron la revolución del 55. Con educación democrática se formó la juventud peronista de estos últimos años””. (Citado por Mignone, 1984: 11)¹¹⁹.

¹¹⁸ Los estudios sobre el gobierno 1983-1989 están en un estado de florecimiento, y ya han aparecido algunas obras que pueden citarse como referencias ineludibles, listadas en la Bibliografía. En ellas, diversos autores han ensayado varias microperiodizaciones posibles para el corto gobierno radical. Independientemente de las interpretaciones, se puede afirmar que los años 1984 y 1985 marcaron el pico de su popularidad.

¹¹⁹ Esta cita corresponde, según Emilio Mignone, a la ocasión en que se le comentó al líder justicialista acerca del proceso de reforma que derivaría en el programa de ERSA.

En su *Memoria política*, Raúl Alfonsín realiza una mirada retrospectiva de su gobierno y del proceso que culminó con la reforma constitucional de 1994. En el prefacio de su crónica, a 24 años de dejar el poder, expresa sus deseos de que la democracia se convierta en un verdadero “sistema de convivencia” (2004: 19), esto es, en un conjunto de reglas y gestos que terminen naturalizándose en el sentido común de la ciudadanía. Sin embargo, las dificultades que atravesó su gobierno terminaron por conspirar contra ese objetivo de establecer un sistema político de participación ampliada sustentable, y sobre el final de su gobierno el consenso político y mediático en torno a la necesidad de encarar reformas de corte neoliberal (Beltrán, 2006: 199-200; Novaro, 2009: 117) era unánime. De esta manera, las limitaciones del proyecto educativo alfonsinista fueron las mismas que enfrentó el sustantivo de esta operación: un régimen que garantice elecciones periódicas, libertad de expresión y acceso a servicios como la educación no era suficiente para sostener el bienestar de una sociedad en un capitalismo periférico a fines de la Guerra Fría. La democracia, así, no era suficiente para comer, ni para curar, ni para educar, y la evidencia más catastrófica la marcó la hiperinflación de 1989, el colapso definitivo de lo que quedaba de Estado de Bienestar, y la entrega anticipada del poder.

7.2 Digresiones

En este apartado se intentará realizar, por fuera del estricto objeto de estudio, un repaso preliminar por el devenir de la educación desde 1983, y las posibles contribuciones que el campo de la historia de la educación y las ciencias de la educación podrían aportar a una transformación progresiva, inclusiva y de calidad del sistema educativo.

Como se manifestó, la educación alfonsinista pivotó sobre el objetivo de desmontar los aspectos autoritarios y excluyentes de la llamada “educación tradicional”, operación que se plasmó identificando estas tradiciones escolares con la última dictadura. Ante el colapso de su gobierno y la insuficiencia de sus ideas fuerza para sostener un proyecto político, sobre fines de la década del 80 existía un acuerdo generalizado en los partidos políticos, en la agenda de los medios de comunicación y los actores clave del empresariado de virar hacia una reforma del Estado de características neoliberales, en línea con la hegemonía mundial que un Estados Unidos neoconservador había acumulado ante una Unión Soviética herida de muerte.

Así, las políticas educativas implementadas durante los primeros años del gobierno de Carlos Menem descentralizaron los servicios educativos que eran aún administrados por el Estado Nacional (ley 24.049¹²⁰), y se elaboró un marco legal a partir de la Ley Federal de Educación que restaba accionar y presencia al Estado Nacional, al tiempo que establecía nuevas dinámicas para la elaboración de los contenidos curriculares. Asimismo, la Ley Federal amplió los años de obligatoriedad escolar hasta los 15¹²¹ años de edad. El retiro de lo público de un sistema educativo que se fragmentaba y licuaba sus contenidos fue complementado por la fuerte precarización del trabajo docente, que vio disminuido aún más su salario real durante este período. Con la catástrofe del modelo neoliberal a fines de 2001, la escuela se erigió como uno de los pocos espacios de gestión estatal con las puertas abiertas, que daba contención a masas de alumnos en un proceso de pauperización galopante. El advenimiento del kirchnerismo, en 2003, marcó el regreso del Estado como promotor social. En un proceso sin precedentes en la historia argentina, durante los últimos 12 años fue promulgada una batería de leyes educativas a nivel nacional¹²² que dan forma y estructura al sistema. Las dos normas más importantes del período son la Ley de Educación Nacional (26.206 de 2006), que transforma en obligatoria a la escuela secundaria en su totalidad, y la Ley de Financiamiento Educativo (26.075 de 2006), que prevé un presupuesto mínimo del 6% del PBI destinado a la educación. Sin embargo, el aumento presupuestario y la nueva arquitectura normativa no operó sobre tres tendencias de largo plazo: la privatización de la matrícula, un Estado Nacional que no administra el sistema educativo y una escuela secundaria frente a una fortísima crisis de paradigmas.

Por goteo a partir de la década del 90, y masivamente a partir de la crisis de 2001-2002, hicieron su entrada a la escuela alumnos que antes estaban excluidos a través de diversos mecanismos discriminatorios: poblaciones en contextos de vulnerabilidad, migrantes recientes y tributarios de consumos culturales alejados del

¹²⁰ Esta ley, de 1991, transfirió las escuelas secundarias –bajo el control del Estado nacional– a las jurisdicciones provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En 1978 ya había sido promulgado el decreto-ley 21.809, que había transferido las escuelas primarias dependientes del Estado Nacional.

¹²¹ Que era la edad supuesta a la que los alumnos terminarían la Educación General Básica, que transformaba la escuela primaria en un nivel de tres ciclos de tres años.

¹²² Entre ellas pueden mencionarse la ya citada Ley de Educación Nacional (26.206), la ley 25.864 que garantiza 180 días de clase por año, la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) y la Ley de Educación Sexual Integral (26.150).

canon blanco y de clase media que modeló la escuela secundaria durante buena parte de la historia argentina. En uno de los niveles menos dinámicos en términos de innovación educativa como el secundario, esto marca el desafío pedagógico, didáctico y de políticas públicas más grande de su historia. Se trata, entonces, de invertir fuerte y creativamente en la transformación de la escuela media para convertirla en un espacio de inclusión plena, en donde se propongan a estas nuevas poblaciones interpelaciones intelectuales, con el objetivo de que compartan espacios, pareceres y debates sobre la cosa pública con los alumnos de la clase media que aún no ha abandonado la educación de gestión estatal. Se trata de reformular el rol del docente, jerarquizando su profesión, y brindando condiciones más favorables para su trabajo, y mayores mecanismos de contención social para los chicos que presentan cuadros de evidente abandono. Pues bien, prácticamente nada de estos principios han traspasado las puertas de las secundarias públicas, generando una migración de las clases medias –y medias bajas también– a la educación privada, en busca de modalidades más flexibles que no necesariamente garantizan mejor calidad. Indudablemente, los rasgos autoritarios presentes en los amaneceres de este período democrático se han diluido hasta casi desaparecer, aunque aún persisten ciertos vicios didácticos tradicionales como la exposición, el dictado y la reflexión disociada de la realidad social. Las nuevas poblaciones no responden a ese tipo de propuestas – a las que sí responden las clases medias y altas de las escuelas privadas y las públicas de élite–, configurando un vacío que debe ser llenado de forma urgente. Por caso, lo que los alumnos han comprendido acerca de la democracia no tiene que ver con los principios de la reforma de Educación Cívica 1984 ni de las subsiguientes, sino con la práctica de haber vivido toda la vida bajo el mismo régimen que renueva autoridades periódicamente por medio de elecciones, y donde la libertad de expresión es un derecho naturalizado. El resto –la participación, el empoderamiento, la injerencia en el debate público, las lecturas críticas– son una deuda pendiente. En palabras de Isabelino Siede, el fin de la educación disciplinadora no dejó más libertad, sino menos vínculos y solidaridades (2007: 42).

En este estado de situación, cabe preguntarse cuál es el rol que cumplen los estudios sobre educación –sobre su historia, sobre sus dinámicas– en una etapa de indefinición del rol estatal, con un presupuesto aumentado y tendencias de largo plazo que parecen irremontables.

La historia de la educación, en líneas generales y hasta hace unos pocos años, ha hecho abordajes fundamentalmente metropolitanos y de cuestiones relacionadas con la burocracia estatal. En un punto, esta misma tesis puede ser un ejemplo de eso: se toma una reforma a nivel nacional pensada desde los paradigmas de la metrópolis –Buenos Aires, grandes ciudades–, y las adaptaciones que se efectúan tienen que ver más con condicionamientos políticos –como los DA para las escuelas privadas– o incluso para la puntual especificidad de la ciudad de Buenos Aires. No se han contemplado las escuelas rurales, o los pueblos de provincia, acaso porque la misma política pública parece formateada en esos términos. Esto plantea un riesgo: presuponer la política pública y curricular como efectivamente implementada, sin atender a la mediación más distorsiva: la escuela. Por su parte, los estudios sobre las burocracias estatales, las políticas públicas y la normativa abordan análisis generales sobre los lineamientos macro del sistema a lo largo de su historia, con sus rupturas y continuidades, tal como plantea Adriana Puiggrós (citada en Postay, 2004: 31). Sin embargo, tal vez la indagación que más aportes pueda hacer a la política pública en coyunturas en que el sistema educativo parece girar en falso sean los trabajos de campo de etnografía educativa, que indaguen los condicionantes de las dinámicas intraescolares: vínculos docente/alumno, docente/docente, docente/conducción; implementación de la currícula en el aula; estrategias didácticas realmente existentes; incidencia del trabajo colaborativo entre los adultos de las escuelas; margen de maniobra para el trabajo con tecnologías de información y comunicación –infraestructura existente y demandas de capacitación–; influencia de las condiciones materiales de trabajo en la dinámica laboral docente; soporte legal y de asistencia social en contextos de vulnerabilidad educativa. Diferencias entre los niveles, lógicas diferenciadas del trabajo pedagógico en nivel inicial, primario, medio, superior. Poco hay hecho sobre estos ámbitos, siendo la etnografía educativa y campo de estudio que todavía se encuentra en estadio germinal.

Treinta y dos años de democracia han hecho sucesivos aportes para estructurar un sistema educativo que aún presenta problemas estructurales. Un período de apertura que marca a la vez el canto del cisne del Estado educador, otro de una “modernización” neoliberal que nunca llegó, un tercero de reformulación de la arquitectura normativa y garantía presupuestaria. ¿Es posible encarar una tarea de reformulación del sistema, en colaboración con los estudios académicos, para incluir

a más alumnos garantizando sus derechos, nutriendo las escuelas de conocimiento significativo y estrategias didácticas innovadoras que representen desafíos intelectuales? ¿Es posible definir el sentido de la escuela secundaria alejada de los lobbys empresariales de la “educación para el trabajo”, de los sentidos comunes nostálgicos de “la antigua y prestigiosa escuela pública”, de los reflejos autoritarios de una educación disciplinadora? ¿Es posible pensar la escuela pública como un espacio diverso donde chicas y chicos aprenden lúdica y críticamente a vincularse con los campos del saber, para prepararse para discutir la cosa pública con argumentos y poniendo el bienestar general por sobre los egoísmos individuales? ¿Es posible hacer de cada escuela un ágora? Problemáticas que se arrastran de décadas en combinación con problemáticas nuevas: retomando el título de esta tesis, asignaturas pendientes de la educación argentina.

A la luz de los hechos, no muchos indicios permiten pensar en un futuro educativo dinámico y con voluntades políticas comprometidas seriamente con la escuela. Sin embargo, lo peor que se puede hacer es dejar de pensar soluciones: esas, entre otras, han sido las razones de este trabajo.

Buenos Aires, marzo de 2016.

ANEXOS

PROGRAMAS CORRESPONDIENTES A LA ASIGNATURA CIVISMO (1976-1984)

Resolución Ministerial N° 536/84

Buenos Aires, 8 de marzo de 1984

VISTO la conveniencia de efectuar la revisión y actualización de los programas y la metodología para la enseñanza de Formación Moral y Cívica en los establecimientos de nivel medio dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, Dirección Nacional de Educación Artística, Consejo Nacional de Educación Técnica, Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada y Dirección Nacional de Educación del Adulto, y

CONSIDERANDO:

Que los programas vigentes de dicha asignatura requieren una revisión integral a fin de adecuarlos a la actualización prevista.

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Sustituir la denominación de la asignatura Formación Moral y Cívica por la de EDUCACIÓN CÍVICA.

ARTÍCULO 2°.- Aprobar los programas de EDUCACIÓN CÍVICA elaborados por este Ministerio, que constituyen el anexo de la presente resolución.

ARTÍCULO 3°.- Autorizar la aplicación de dichos programas de EDUCACIÓN CÍVICA en 1°, 2° y 3° años de los establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, Dirección Nacional de Educación Artística, Consejo Nacional de Educación Técnica, Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada.

ARTÍCULO 4°.- Autorizar a la Dirección Nacional de Educación del Adulto para que proceda a la adecuación de los programas citados en el artículo 2° de la presente Resolución de acuerdo con su organización curricular.

ARTÍCULO 5°.- Modificar la distribución horaria estableciendo que la asignatura EDUCACIÓN CÍVICA sea dictada en dos horas-clases consecutivas.

ARTÍCULO 6º.- Los organismos citados en el artículo 3º establecerán las técnicas de evaluación de la asignatura EDUCACIÓN CÍVICA para adecuarlas a las características de la materia.

ARTÍCULO 7º.- Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. CARLOS ALCONADA ARAMBURÚ

Ministro de Educación y Justicia

ANEXO RESOLUCIÓN 536

CONTENIDOS DE LA MATERIA

ASIGNATURA EDUCACIÓN CÍVICA

PRIMER AÑO

LOS GRUPOS PRIMARIOS

- a) El hombre y su dignidad humana. Relaciones morales, culturales y religiosas.
- b) La familia: Sociedad natural, primera y necesaria. Integrantes. Deberes. El papel de la mujer.
- c) El grupo de pares: roles, relaciones autoritarias y democráticas.

LA ESCUELA

Inserción de la escuela en su comunidad. Su organización institucional. Disciplina y autodisciplina. Autoridad y autoritarismo. Relaciones de la escuela con la comunidad y la familia. Nucleamientos estudiantiles y democracia. Problemas de la escuela. La Asociación Cooperadora.

LA COMUNIDAD VECINAL

Características edilicias. La gente, sus actividades. Instituciones. Carencias y soluciones posibles. Participación de los jóvenes y los adultos. El Cooperativismo.

EL MUNICIPIO

Organización institucional. Elección y funciones de las autoridades. Direcciones municipales y tribunales. Funcionamiento del Municipio. Sus funciones. Origen y destino de los ingresos municipales.

Caracteres sociales, políticos, históricos y culturales del Municipio. Carencias. Participación de los habitantes en su gobierno. Relación institucional Municipio, Provincia, Nación.

LA PROVINCIA

Organización política. Aspectos constitucionales que la ordenan. La autonomía provincial.

Aspectos históricos, geográficos, sociales, étnicos, culturales, folklóricos, artesanales, etc. Problemas de la Provincia.

Integración de las provincias en el Estado Federal. Relación de poderes nacionales y provinciales.

(PARA CAPITAL FEDERAL)

A) En la unidad EL MUNICIPIO, se agrega: Juntas vecinales, objeto y organización.

B) La unidad LA PROVINCIA se sustituye por:

LAS PROVINCIAS

Organización política. Aspectos constitucionales que las ordenan. Integración de las provincias en el Estado Federal. Relación de poderes nacional y provinciales.

SEGUNDO AÑO

ORGANIZACIÓN POLÍTICA DEL ESTADO ARGENTINO

División de poderes, funciones. Estado y Nación. La Ética Política.

FORMA DE VIDA DEMOCRÁTICA

La democracia como forma de vida. El hombre en democracia: la igualdad de posibilidades, el respeto por la libertad individual, la dignidad de la persona, la libertad de expresión y la opinión pública.

Los controles al Poder Político en la democracia. Deformaciones de la democracia. La antidemocracia, totalitarismos, dictaduras.

LA CONSTITUCIÓN NACIONAL

El preámbulo: su significado y contenido. Características del gobierno representativo, republicano y federal. Deberes y derechos de los habitantes y el ciudadano (arts. 14 y 14 bis, otros). La seguridad personal (art. 18).

El principio de reserva (art. 19). El estado de sitio y la supresión de los derechos y garantías constitucionales.

FORMACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA

Medios masivos de comunicación: su influencia en la formación de opiniones políticas, actitudes sociales, hábitos de consumo. La publicidad: su acción.

QUIEBRA DEL ORDEN CONSTITUCIONAL

Los golpes de Estado desde 1930, sus protagonistas, sus características, sus continuismos. Usurpación de los Poderes Constitucionales. Arrogación de la suma del Poder Público y Facultades Extraordinarias (artículos 22 y 29 de la Constitución Nacional). La supresión de las libertades, derechos y garantías establecidas en nuestra Ley Fundamental. Los factores de presión, que atentan contra la democracia.

LA SOBERANÍA

La soberanía territorial, política y económica. Peligros de penetración económica y cultural. Las empresas transnacionales. Defensa de las fronteras.

LA UNIDAD LATINOAMERICANA

La Argentina en el contexto latinoamericano. América Central y del Sud como productores de materias primas. Los procesos de industrialización, sus características. El subdesarrollo. La penetración imperialista. Organismos y tratados americanos.

TERCER AÑO

POBLACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

Distribución geográfica. Problemas demográficos. Características sociales, culturales, étnicas, etc. de la población. La inmigración extranjera. Migraciones internas. Provincias expulsoras. Grupos aborígenes: marginación, situación actual.

PROBLEMAS DE LA POBLACIÓN. SOLUCIONES POSIBLES

- a) Salud: defensa y preservación de la salud y el medio ambiente. Alcoholismo, tabaquismo, drogadicción. Problemas de la población referidos a la salud. Organismos nacionales e internacionales que se ocupan del problema. Posibles soluciones.
- b) Trabajo: deberes y derechos de los trabajadores. Los sindicatos: evolución histórica, estructura interna, democracia sindical, fines y objetivos, acción social, los sindicatos como grupos de presión. Organismos nacionales e internacionales.
- c) Vivienda: planes y programas de vivienda. Instituciones que se ocupan del tema Problemas y soluciones posibles.

- ch) Educación y cultura: Fines de la educación. Problemas y soluciones. Formas escolarizadas y no escolarizadas. Organismos nacionales e internacionales. Reivindicación de la cultura argentina. La identidad cultural.
- d) Defensa Civil: prevención de siniestros. La solidaridad de la comunidad. Organismos.
- e) La minoridad: minoridad abandonada. El trabajo de menores. Organismos nacionales e internacionales.
- f) Socialización de los riesgos creados por la sociedad moderna: seguro, mutualismo, previsión social.

LOS PARTIDOS POLÍTICOS

Evolución histórica, estructura interna. Partidos políticos y democracia. Los partidos políticos de la actualidad: principios, plataformas, figuras relevantes: sus ideas, su acción. Participación de la juventud. Los corporativismos.

DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano. Declaración de los Derechos del Hombre de 1948 (ONU). Formas manifiestas y encubiertas de violación de los Derechos Humanos: terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia, racismo.

CONVIVENCIA INTERNACIONAL

- a) Problemas: imperialismo cultural e ideológico, carrera armamentista, grupos internacionales de presión.
- b) Soluciones: principio de autodeterminación de los pueblos, solución pacífica de las controversias, desarme, movimientos pacifistas (personalidades destacadas), teorías ecologistas.

OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA

Que el alumno

- . Comprenda la realidad actual de la comunidad local, nacional y sus relaciones con Latinoamérica y el mundo
- . Tome conciencia de los valores existentes en la comunidad local, nacional e internacional
- . Desarrolle una actitud crítica y participativa ante la realidad socio-política y cultural.

- . Respete la pluralidad ideológica
- . Desarrolle una conciencia cívico-nacional
- . Valore la democracia como estilo de vida
- . Reconozca e internalice los valores, creencias y representaciones colectivas contenidas en la Constitución Nacional.

Resolución Ministerial N° 323/80

Buenos Aires, 29 de febrero de 1980

VISTO los contenidos programáticos de la asignatura Formación Moral y Cívica, aprobados por Resolución Ministerial N° 254 del 16 de febrero de 1979, y

CONSIDERANDO:

Que, de los aportes formulados oportunamente por la comunidad educativa, y la evaluación de su aplicación durante el término lectivo de 1979, realizada por los organismos técnicos, se concluyó la necesidad de reformular algunos de ellos manteniendo inalterable el espíritu y los supuestos filosóficos establecidos por el entonces Consejo Federal de Educación en la Recomendación N° 7 de la VII Asamblea Extraordinaria.

Que, se encomendó a la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo la realización de los correspondientes estudios.

Que, del análisis de los mismos surge la propuesta motivo de esta resolución en la que se formulan los contenidos de manera más sintética y coherente, lo que contribuye a facilitar una recta interpretación y a evitar desvíos que no responden a los objetivos propuestos.

Que, por último se observa una mayor integración con respecto a la formulación de los contenidos mínimos del 2° año.

Que en consecuencia, se sigue la conveniencia de llevar a cabo, en el presente término lectivo, dicha reformulación, así como adicionar bibliografía para el profesor que enriquezca la incluida en el anexo II de la Resolución Ministerial N° 254/79.

Por ello de conformidad con lo dictaminado por los organismos técnicos respectivos, y lo aconsejado por el señor Secretario de Educación.

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

1°.- Aprobar los contenidos programáticos de la asignatura Formación Moral y Cívica correspondiente al primer año del Ciclo Básico de Nivel Medio que figuran como Anexo I de la presente resolución y que modifican en las partes pertinentes, los aprobados por Resolución N° 254 del 16 de febrero de 1979.

2°.- Intercalar en la Bibliografía para el Profesor aprobada por Resolución Ministerial N° 254/79, la que como Anexo II forma parte de la presente resolución.

3°.- Disponer que por medio de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo se proceda a proponer lo necesario para la inmediata ejecución de esta resolución y a la impresión de los ejemplares necesarios para su distribución.

4°.- Regístrese, comuníquese y pase a la Dirección Nacional de Investigación Experimentación y Perfeccionamiento Educativo a los fines indicados en el apartado 3°; cumplido, con sus respectivas constancias, archívese.

JUAN RAFAEL LLERENA AMADEO
MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

ANEXO I

Programa de Formación Moral y Cívica

Para 1er. Año

1) EL HOMBRE

- El universo creado. Jerarquía del hombre en relación con los demás seres.
- La persona humana: Individualidad. Racionalidad. La comunicabilidad. La relación interpersonal.
- La eticidad de la persona. Libertad y responsabilidad. El fin último.
- Persona y sociedad. La persona como ser social. La vocación de servicio.
- El hombre a través de la historia: su aspiración al perfeccionamiento individual y social. Limitaciones y carencias frente a las exigencias de la ética natural. El progreso: conquistas del hombre al servicio de la preservación de la vida y del bien común.

- Relación de la persona con Dios: vocación plenaria del hombre y del mundo.

Concepción religiosa: el ateísmo. La revelación: concepción judeo-cristiana.

2) LA FAMILIA

- Sus integrantes

- Sociedad primera y necesaria.

- Comunidad de vida. Autoridad paternal. Responsabilidad de sus miembros.

- Fundamentos biológicos, ético – religiosos y jurídicos.

- La familia argentina. Valores permanentes que la caracterizan.

3) EL HOMBRE Y SUS REALIZACIONES CULTURALES

- La cultura como actividad espiritual del hombre; sus manifestaciones.

- Las realizaciones culturales que fundamentan nuestra tradición nacional.

- Grecia: La filosofía y el arte.

- Roma: El derecho; la vida política.

- La tradición bíblica: el monoteísmo, la ley mosaica, el pueblo de Israel.

- El Cristianismo: el amor a Dios y el amor al prójimo, la igualdad entre los hombres, la Iglesia.

- El orden medieval europeo; el arte; las universidades; la organización social; las lenguas y las nacionalidades.

4) EL HOMBRE Y SUS REALIZACIONES ECONÓMICAS

- Las necesidades materiales primarias del hombre: alimentación, vivienda, vestido.

Otras necesidades, (salud, educación, esparcimiento, etc.) Los bienes económicos.

- Factores de la producción: noción, enunciación, retribución. Actividades económicas: primarias, secundarias y terciarias; el transporte y los servicios.

- Los recursos naturales: materias primas y fuentes de energía.

- El trabajo: modalidades y condiciones. Su relación con la dignidad y plena realización del hombre. El tiempo libre, su uso. El ocio, como actividad del espíritu.

- El capital. El ahorro y la inversión.

- La gestión y la empresa. La solidaridad. El cooperativismo.

- La Previsión personal y familiar. Asociaciones mutuales. Seguridad Social.

- Economía y Moral: su relación; consecuencias prácticas. Diversas concepciones; principios cristianos.

5) EL HOMBRE Y SUS REALIZACIONES POLÍTICAS

- Comunidad y sociedad. De la comunidad familiar a la comunidad nacional. Su unidad espiritual. Responsabilidades personales, familiares y cívicas. Doctrina de la Iglesia.

- El municipio.

Primera instancia política institucional.

La ciudad en que vivimos. Sus características. Las instituciones de gobierno, Los recursos económicos. Las investigaciones y los servicios públicos.

Participación de los habitantes en la vida de la ciudad. Aceptación de sus responsabilidades cívicas y ejercicio de sus derechos.

El gobierno comunal: organización y funciones.

- Organización política argentina.

La autonomía provincial como base del federalismo.

República democrática, representativa y federal.

Relación entre la Nación y las Provincias.

- La Constitución Nacional: sus partes.

Deberes, derechos y garantías.

Resolución Ministerial N° 326/80 (fragmento)

Buenos Aires, 29 de febrero de 1980

VISTO la Resolución N° 2245/79 de aplicación de los Contenidos Mínimos de Formación Moral y Cívica en el 2° año de los establecimientos de Nivel Medio y la Resolución N° 2154/79 que designó una Comisión encargada de elaborar los Contenidos Mínimos para determinados planes de estudio, y

CONSIDERANDO:

Que se encuentran vigentes planes de estudio que no incluyen la mencionada asignatura y otros en los que dichos contenidos se encuentran involucrados en materias afines.

Que asimismo, en otros casos, es necesario adecuar la asignatura en cuestión a un régimen horario de características disímiles al del Ciclo Básico Común.

Que a tal efecto la Comisión creada por Resolución N° 2154/79 elaboró las guías programáticas correspondientes.

Por ello y de conformidad con lo propuesto por la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo y lo aconsejado por la Secretaría de Estado de Educación.

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

- 1°.- Aprobar las Guías Programáticas de Formación Moral y Cívica para el segundo año de planes de estudio en que la asignatura tiene tres y dos horas semanales de cátedra durante dos años y que figura en el anexo I de la presente Resolución.
- 2.- Aprobar las Guías Programáticas de Formación Moral y Cívica para el segundo año de los planes de estudio en que la asignatura tiene una hora semanal de cátedra durante tres años y que figura en el anexo II de la presente Resolución.
- 3.- Establecer que la evaluación de la aplicación, de las guías que figuran en los anexos I y II, estará a cargo de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. Los organismos de conducción prestarán la colaboración que a este efecto les fuera requerida.
- 4.- Comuníquese, regístrese, archívese.

JUAN RAFAEL LLERENA AMADEO
MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

ANEXO I

FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA

(2° año – 3 hs. y 2 hs. cátedra)

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS MÍNIMOS

I. EL HOMBRE Y SUS ACCIONES

- Los órdenes de la creación: físico, biológico, espiritual.
- Dignidad de la persona humana. Inteligencia y voluntad, su ordenamiento a la verdad y al bien. El fin último. El orden moral.
- Los actos humanos: objeto, fin, circunstancias. Libertad y responsabilidad. La moralidad.
- Noción de Ley. Ley eterna y Ley natural. La Ley natural como Ley moral; su cognoscibilidad y obligatoriedad. Las leyes positivas: su conformidad con el orden natural.
- La conciencia. Su sujeción al orden moral. Posibilidad y obligación de formar la conciencia; conciencia verdadera y conciencia recta.

- La conducta personal. Hacer el bien y evitar el mal. Deberes para con Dios; deberes para consigo mismo; deberes para con los demás. Ser y ser perfecto.
- Las virtudes. Las potencias y los hábitos. Las pasiones. Las virtudes morales, su modo de adquisición, su importancia. Las virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza, templanza. Otras virtudes: tolerancia, perseverancia, fraternidad, abnegación, espíritu de servicio, espíritu de trabajo, veracidad, lealtad, respeto del orden. El justo medio y los extremos. Los vicios.
- La persona y la familia. El sexo, el amor, el matrimonio y la procreación. Virtudes familiares. La consolidación de la familia.

II. LA FAMILIA

- Unidad e indisolubilidad del vínculo conyugal, fundamento de la institución familiar.
- Factores de la desintegración.
- Preparación para el matrimonio.
- Misión de la mujer en la familia.
- Protección y fomento de la familia. Derecho al trabajo, a la vivienda y al patrimonio, a la salud, recreación y seguridad social. Instituciones públicas y privadas que colaboran con la familia: mutuales, clubes, instituciones de previsión, etc.
- La familia, principal agente de la educación. El derecho de los padres a la educación de los hijos. Otros agentes de la educación.
- La intimidad del hogar y los medios masivos de comunicación social. Influencia de estos medios en las formas de vida y en el comportamiento humano. Aspectos positivos y negativos. Su aporte al bien común: responsabilidades de la familia, de los grupos intermedios y del Estado.

III. EL HOMBRE Y SUS REALIZACIONES CULTURALES

- Necesidad e importancia de ideales de vida para la conformación moral, cívica y cultural de la sociedad argentina.
- El aporte hispánico al estilo de vida argentino. Contenidos Culturales: religión, lengua, arte y legislación.
- Disposiciones espirituales: nobleza, sentido del honor, espíritu de igualdad, hospitalidad, vocación por la libertad.
- Lo nativo. Su influencia.
- La inmigración. Integración de los nuevos grupos humanos en la sociedad argentina. Sus aportes.
- El estilo de vida argentino. El amor a la patria: la historia, símbolos nacionales. La tradición. Valores fundamentales. Vivencia y continuidad de la tradición.

IV. EL HOMBRE Y SUS REALIZACIONES ECONÓMICAS

- El proceso económico y el bienestar social. Función del Estado en la economía: principio de subsidiariedad.
- La propiedad privada. Su fundamento. Función social. Extensión y limitaciones. Necesidad de su difusión.
- La empresa, coordinación de capital, dirección y trabajo. Comunidad de personas. Derechos y deberes de sus miembros.
- Asociaciones gremiales: derecho natural a su constitución. La importancia de su fortalecimiento para el cuerpo social. Formas de agremiación. Los intereses sectoriales y el bien común.
- El capitalismo. El marxismo. Doctrina de la Iglesia.
- Breve panorama de la realidad argentina.

V. EL HOMBRE Y SUS REALIZACIONES POLÍTICAS

- Dimensión política del hombre.
- El Estado. El bien común. Obligaciones del Estado. Responsabilidad del ciudadano.
- Conceptos de autoridad y orden jurídicos. Formas de gobierno: División clásica, sus desviaciones. La democracia moderna: sus principios y sus desviaciones. Derechos y deberes de los hombres en el Estado contemporáneo. Principios internacionales. Doctrina de la Iglesia.

Resolución Ministerial N° 1614/80 (fragmento)

Buenos Aires, 8 de septiembre de 1980

VISTO las recomendaciones emanadas de la séptima Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación, y las Resoluciones Ministeriales N° 48/79, 254/79, 296/79, 1394/79, 2245/79, 323/80, 326/80, 66/80, y 769/80, en lo que a las asignaturas “Formación Moral y Cívica” y “Ciencias Biológicas” se refiere, y

CONSIDERANDO:

Que se hace necesaria la continuidad a nivel Nacional de la aplicación de los contenidos mínimos de las asignaturas mencionadas a partir del próximo año lectivo.-

Que a tal fin, es preciso la adopción de las medidas pertinentes.-

Por ello,-

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

1°).- Aplicar a partir del año lectivo 1981 los contenidos mínimos de nivel medio correspondientes a la asignatura “Formación Moral y Cívica” de tercer año en todos los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica, de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, de la Dirección Nacional de Educación Artística y de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria.-

2°).- Aplicar a partir del año lectivo 1981 los contenidos mínimos de nivel medio correspondientes a la asignatura “Ciencias Biológicas” de tercer año en todos los establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, de la Dirección Nacional de Educación Artística y de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria.-

3°).- Aprobar las Guías Programáticas de las asignaturas “Formación Moral y Cívica” y “Ciencias Biológicas” que como Anexos I y II forman parte de la presente Resolución.-

4°).- Asignar a la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo la coordinación y evaluación correspondientes.-

5°).- Regístrese, comuníquese a quienes corresponda y archívese.-

JUAN RAFAEL LLERENA AMADEO
MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

ANEXO I
GUÍA PROGRAMÁTICA DE
FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA

GUÍA PROGRAMÁTICA DE
FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA 3er AÑO

1.- INTRODUCCIÓN

En la elaboración de las guías programáticas de los contenidos mínimos de la asignatura Formación Moral y Cívica, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

I. El tratamiento de los temas de formación moral en continuidad con la fundamentación de la asignatura expresada en la Resolución N° 48 del 9/1/79 se enmarca en una concepción ética fundada en la ley natural que reconoce:

- la persona humana como un ser único, indivisible, incommunicable e irrepetible que busca continuamente su perfección, perfección que sólo puede obtenerla en el medio social, hacia el cual el hombre está orientado y donde actualiza todas sus potencialidades.
- la vida social no como resultante de procesos históricos ni como dato mecánico sino como tarea moral fruto del esfuerzo en común de todos los miembros de la comunidad.
- la persona que se encuentra hoy amenazada por principios materialistas y disociadores que la desorientan y desubican tanto en su vida interior como en sus actividades sociales.
- por todo ello resurge, con clara nitidez, el derecho de los jóvenes a la educación moral y la ineludible responsabilidad de los educadores.

II. Dicha concepción es coherente con una tradición secular en la que han tenido su fundamento espiritual, con un modo peculiar de expresión, los pueblos occidentales, europeos y americanos.

- El Exmo. Señor Presidente de la Nación y el Señor Ministro del área han destacado significativamente en sendos discursos (1), que el pluralismo de ideas del mundo contemporáneo no implica de ninguna manera amoralismo ético en la enseñanza, sino simplemente no confesionalidad religiosa y reafirmación plena de la ética basada en la ley natural.

III. Dicha concepción es coherente con el pasado argentino que se inscribe también en el espacio espiritual europeo y se manifiesta en actos fundacionales concretos constituyentes del ser ético-político de la patria, vg. en la Revolución de Mayo, en el Congreso de Tucumán, en la voluntad definitoria de próceres arquetípicos de la nacionalidad como San Martín y Belgrano y en la Constitución Nacional.

(1) “Discurso pronunciado en la Universidad Nacional de San Juan”, 1979 y “Acto organizado por la Escuela Cristiana Evangélica Argentina en el estado Vélez Sarsfield”, Bs. As. 1979, respectivamente.

IV. Dicha concepción responde a orientaciones y directivas expresadas en documentos de inmediata actualidad y gravitación educativa (que de manera constante se ha tenido en cuenta en éste trabajo), en las que se advierte la relevancia atribuida a una ética fundada en la ley natural y su importancia para la conformación moral, cívica y cultural de la sociedad argentina.

- Resolución N° 2 del Consejo Federal de Educación, fechada en San Miguel de Tucumán el 16 de septiembre de 1976. Conforme con el Acta de Propósitos y Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional de la Junta Militar, formula el fin, los objetivos y los agentes de la educación en la República Argentina. Se transcribe el texto correspondiente al punto I: “Fin de la educación”:

“El fin de la educación en la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que se vive, al servicio del bien común conforme a los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”. (1)

“Transmitir principios sólidos de ética individual y comunitaria constituye además una respuesta al permanente cuestionamiento que el hombre se plantea respecto del sentido y del fin último de la vida”.

(2)

V. Dicha concepción no es otra que la que surge del orden natural, es decir la cosmovisión esencial del hombre y de su entorno, de su dignidad y sus necesidades, de sus tendencias propias de sus obras, y de sus naturales relaciones.

Cosmovisión que tanto reconoce la aspiración más profunda de todo hombre como ser espiritual por la trascendencia infinita de su búsqueda de la Verdad, el Bien y la Belleza, como respeta la peculiar concepción religiosa en que se concreta

(1) Resolución N° 2, Anexo 4-a, Consejo Federal de Educación, San Miguel de Tucumán, 1976.

(2) “Recomendación N° 7, Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el nivel medio”, Consejo Federal de Educación, VII. Asamblea Extraordinaria- Informe final, Bs. As., 1978, pág. 141.

esta tendencia natural. Así, los principios del orden natural al emanar de la misma naturaleza del hombre (que es “de los hombres”) y de sus obras culturales y sociales que son realmente unificantes para cualquier tarea en común.

Cosmovisión, por último, profundamente positiva que preserva cualquier desintegración y disociación de las personas por el afianzamiento de sus derechos y deberes fundamentales, en sus aspiraciones realmente profundas y en sus posibilidades activas que le permitan la conquista la promoción en común de sí mismo, del mundo y de los pueblos.

2. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA EN EL TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO

Lograr que el alumno:

Area cognitiva

- | | |
|----------------|--|
| (conocimiento) | - conozca la extensión del concepto de soberanía respetando las limitaciones que le impone el bien común de las naciones; |
| (comprensión) | - infiera la necesidad de prepararse con responsabilidad para el matrimonio, la educación de los hijos y la atención profesional del hogar; |
| (aplicación) | - adquiera progresivamente la capacidad que se requiere para aplicar criterios morales al juzgar normas sociales, usos y costumbres; |
| (análisis) | - identifique los mensajes que atentan contra los valores de la Nación Argentina: fe en Dios, unidad, amor a la Patria, libertad, justicia, familia, solidaridad para el bien común; |
| (síntesis) | - capte las vinculaciones que guardan ciertas situaciones, hechos y problemas económicos, sociales y culturales de la |

- (evaluación)
- región y del país, con problemas sociales y culturales similares en América y en el mundo;
- valore críticamente los beneficios que implica una conducta moral, fundada en la adhesión fervorosa al bien y en la resistencia obstinada al mal, tanto en lo personal como en lo social; [...]

3. DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS MINIMOS

I. El hombre y sus acciones

- Normas de conducta y pautas de comportamiento. Norma: noción y funciones. (como principio ejemplar y como principio eficiente). Norma moral y otras normas (lógicas, artísticas, técnicas, etc.). Norma jurídica: ley natural y ley positiva; usos y costumbres. La recta razón como criterio del comportamiento ético del hombre.
- El comportamiento ético del hombre y la virtud. Las virtudes y la perfección moral personal. El dominio de sí propio y la formación del carácter. La unidad de vida virtuosa como respeto y realización del orden moral.
- La prudencia. Su primacía en todo acto virtuoso. Sus partes. La prudencia individual y la prudencia gubernativa.
- La justicia. Su carácter objetivo y social. La justicia como virtud omnicomprensiva. Sus especies. El espíritu de servicio y la solidaridad. Justicia y amistad. Veracidad, lealtad, fraternidad y concordia. La piedad respecto de los hombres, respecto de la Patria y respecto de Dios.
- La fortaleza. El bien difícil de alcanzar. La perseverancia y la paciencia. La tolerancia. La Resistencia al mal. El heroísmo.
- La templanza. El bien sensible. La moderación. El sacrificio. El ascetismo.

- La dignidad del cuerpo: gimnasia y deporte. La perfección física y la moral. Juego, competencia y confraternidad. Triunfo, derrota y autocontrol. Profesionalismo y espíritu deportivo.

II. La familia

- El matrimonio como institución y como contrato: su fundamento en el orden natural. El amor conyugal. Fines del matrimonio: la procreación y la educación de los hijos, el perfeccionamiento mutuo de los cónyuges. Unidad e indisolubilidad del vínculo matrimonial. Instauración del matrimonio en el plano religioso. La familia: su significado para el perfeccionamiento personal, para la educación de los hijos y para el bien común de la sociedad.
- Factores desintegradores de la familia: falta de amor, de fidelidad y de justicia en la convivencia doméstica; el egoísmo, el hedonismo y la pornografía; el adulterio y el divorcio; los medios anticonceptivos y el aborto. Las dificultades económicas.
- La preparación para el matrimonio. Necesidad de educar para la vida en familia. Dimensiones del hogar: hogar, núcleo de vida espiritual y religiosa; hogar-matrimonio; hogar-escuela; hogar-encuentro de generaciones, etc.

El noviazgo: conciencia de la responsabilidad de formar un hogar; el acuerdo acerca de la dignidad y de los fines del matrimonio; la armonía recíproca de los caracteres; la vida afectiva en el noviazgo y el ejercicio de las virtudes cardinales. El crecimiento del amor. La castidad.

- Fundamentos de la dignidad del hombre y la mujer: unidad radical y diferencias. Misión de la mujer y del hombre en las distintas situaciones existenciales del grupo familiar. Dignidad de la mujer como esposa y madre. Importancia del trabajo de la mujer en el hogar: su contribución al bien de la familia y al bien común. El trabajo de la mujer fuera del hogar. Complementariedad del trabajo de la mujer y del hombre en el ámbito familiar y público.

III. El hombre y sus realizaciones culturales

- El patrimonio cultural argentino a la luz de los valores objetivos (verdad, bien, belleza). Manifestaciones de nuestra cultura en las ciencias, en el arte y en la técnica. Obras, instituciones, personalidades.
- La tradición. Concepto. Formas de transmisión y contenidos. Vitalidad, continuidad y progreso. Educación y tradición. Valores argentinos. Los próceres: San Martín y Belgrano. Desviaciones; indiferentismo, materialismo, subversión; individualismo y totalitarismo. Nuestra responsabilidad.
- Función social de la cultura. La cultura al servicio de la promoción material y moral de los miembros de una sociedad. El deber y el derecho a la cultura. La cultura al servicio de la convivencia social. La conservación de los valores estéticos e históricos. Las normas de convivencia urbana. La cultura como expresión de la dignidad y la libertad responsable del hombre.

IV. El hombre y sus realizaciones económicas

- El desarrollo. Noción. Desarrollo económico y desarrollo integral. El desarrollo económico como base material del desarrollo integral. Sobreestimación y subestimación. Las aspiraciones legítimas de los pueblos. Respeto a la recta escala de valores personales, familiares y sociales.
- Participación de todos los pueblos en el desarrollo integral del hombre. Función de la educación y la cultura. La verdad y la justicia como principios del orden social y de las relaciones internacionales. La paz: ámbito de perfeccionamiento humano, efecto del orden social justo y armonía entre las naciones.
- La cooperación internacional. Organismos especializados (UNESCO, FAO, OIT, OMS, etc.). Planes y programas de desarrollo. Esfuerzo propio. Integración regional. Deberes de solidaridad entre los pueblos. Economía internacional.
- La Doctrina Social de la Iglesia y el orden económico internacional: “Mater et Magistra”, “Populorum Progressio” y otros documentos pontificios.

V. El hombre y sus realizaciones políticas

- Noción de soberanía. Autodeterminación política, económica y cultural; no intervención. Limitaciones: el bien común y los derechos de las personas, de los cuadros sociales inferiores, de las otras sociedades políticas y de la comunidad internacional.
- El imperialismo. Distintas formas de subversión. El marxismo internacional.
- Soberanía territorial: conflictos de límites. Cuestiones claves en la geopolítica argentina.
- Solidaridad de los pueblos. Necesidad de relaciones estrechas, de ayuda mutua y de solución pacífica de los conflictos. Presencia argentina en los organismos internacionales (ONU y sus organismos especializados), OEA, ALALC, etc.
- Participación de la juventud en la afirmación del ser nacional en la defensa y el perfeccionamiento de las instituciones y el desarrollo integral de la Nación.

4.bis. Sugerencias

Criterios pedagógicos: Se mantienen los formulados para 2º año porque su grado de generalidad es tal que permite, también, orientar la acción educadora del tercer año del ciclo básico. En efecto, toda la problemática pedagógica abarcada por los criterios está enfocada desde la perspectiva de la adolescencia.

Actividades sugeridas: se mantienen las propuestas para 2º año tanto las Individuales como las Grupales, con estas salvedades:

- convendrá poner el énfasis sobre las llamadas Actividades del grupo grande pues, dadas las características que presentan, en general, los alumnos que cursan el tercer año del ciclo básico se hace necesario que los profesores brinden una información sólida y razonada para los distintos temas que integran el programa para contrapesar la desorientación, dispersión y arbitrariedades propias de la edad de los alumnos.
- se recomienda que entre las Actividades Individuales se elijan aquellas que por su naturaleza afectan al alumno en cuanto persona que, en ésta

etapa evolutiva busca afanosamente elaborar su propio proyecto personal de vida;

- convendrá tener en cuenta que, a pesar de las marchas y contramarchas propias del adolescente, lo que siempre permanece en el fondo, es su anhelo por alcanzar altos valores que, en su conjunto, constituyen su “yo ideal”;
- se cuidará, finalmente, no sobrevalorar en exceso las actividades de los pequeños grupos y de los grupos medios, pues el alumno de tercer año tiende con facilidad al activismo a manifestarse superficialmente original. Por lo tanto, los profesores vigilarán los resultados medidos en términos de apropiación de valores y adquisición de virtudes más que en el interés momentáneo que se manifiesta en la actividad grupal.

Algunas orientaciones sobre evaluación: se mantienen las sugeridas en la guía programática de primer año con los egresados efectuados para el segundo año del ciclo básico.

Bibliografía: dada la estructura cíclica y concéntrica de los programas de esta asignatura se considera que la bibliografía indicada para el 1º y 2º año cubre las necesidades de desarrollo del programa de tercer año. Para aquellos temas en los que este programa presenta coincidencias con el de Historia, se recomienda la bibliografía de la Guía Programática de la última asignatura.

4. CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Las características de la asignatura FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA, con la importancia conceptual de sus temas y su clara y enunciada finalidad formativa, demandan de parte del profesor el ejercicio de un consumado arte pedagógico. Es por ello que, a modo de criterios y como fundamento de la metodología, se formulan las siguientes consideraciones.

I– La asignatura FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA forma unidad con lo que ha precedido en primer año. El profesor necesita actualizar el conocimiento de la fundamentación de los objetivos, contenidos y orientaciones correspondientes a ese curso para poder situarse eficazmente en su tarea. Por su parte, el alumno debe mantener vivos los conocimientos adquiridos en primer año para poder profundizar

en los temas de este segundo curso. Por consiguiente, es aconsejable que el alumno consulte con frecuencia los textos, carpetas y trabajos del año anterior.

II– El adolescente de segundo año del ciclo básico se encuentra, en esta fase de su vida, en un momento de rápida e intensa evolución psicológica. El profesor debe tener una disposición alertada y receptiva que le permita asumir las inquietudes, dudas e incertidumbres del alumno y responder con realismo, seguridad y sin evasivas a sus expectativas y necesidades.

III– El sentido crítico del adolescente con su cuestionamiento espontáneo y punzante, con su grado de irreflexión e inmadurez, exige del profesor orientación continuada y discernimiento: ha de procurar situar al alumno con rigor científico ante los fundamentos racionales de los temas de FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA y, en tanto sea posible, ha de habituarlo a derivar de principios la solución de las dificultades de su mundo práctico.

IV– La formación moral y cívica –coherente con el afianzamiento de las creencias religiosas y la educación de la sensibilidad– alcanza un elevado grado de significación por encontrarse el adolescente en un momento en que asoma a un mundo pluralista de ideas y de empeños que le ofrecen los medios de comunicación social. En esta situación concreta el educador no se puede dispensar de promover la formación de la conciencia y la educación del criterio de sus alumnos.

V– A la tendencia del adolescente de ser protagonista de su propia vida, el profesor –en el ámbito de la FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA– debe dar la respuesta adecuada, alentando al alumno con prudencia en la búsqueda de decisiones propias con formulaciones originales. Le ayudará a tomar conciencia de que estas decisiones para que sean válidas y eficaces deben proceder de convicciones razonadas y deben ser libres, honestas y responsables.

VI– En la misma línea de búsqueda de decisiones le corresponde al profesor disuadir a sus alumnos de adoptar actitudes de conformismo fácil por apatía de temperamento o indolencia intelectual. En este sentido, todo cuanto contribuya a establecer un enlace con los intereses espontáneos y personales del alumno debe ser aprovechado.

5. ACTIVIDADES SUGERIDAS

La actividad del alumno, tanto en el plano del conocimiento como en el afectivo y en el operativo, tiene relevante importancia en FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA.

De allí que la previsión de los distintos tipos de tareas que los alumnos pueden realizar, constituye un aspecto sustancial de la programación que debe hacer el profesor.

La naturaleza de las actividades elegidas para el mejor logro de los objetivos condicionará la situación del aprendizaje, de modo que en unas ocasiones convendrá que el alumno trabaje individualmente y en otras, en forma grupal o socializada.

El buen criterio del profesor, discerniendo las circunstancias de formación, capacidad, tiempo y problemática de los alumnos, sabrá seleccionar entre las actividades que se sugieren a continuación o bien programar otras más pertinentes para ayudarlos a profundizar en sus conocimientos, reflexiones, juicios críticos y vivencias morales.

Actividades Individuales:

El alumno debe realizar una serie de actividades individuales mediante las cuales exprese sus conocimientos, su capacidad de discernir valores y contravalores, de dar forma a su originalidad, etc.

Cabe mencionar:

- observación directa del medio; fenómenos naturales (físicos, químicos, biológicos); ambiente juvenil (escolar, deportivo, familiar, social); conductas de los adultos; programas de televisión, y otros medios de comunicación social, etc.;
- organización de datos;
- resumen: sobre las incompatibilidades de las normas morales con algunos temas, de los que suele hablarse frecuentemente en los medios de comunicación social, etc.;
- síntesis conclusivas, teniendo en cuenta las normas morales;
- respuestas a cuestionarios breves sobre: leyes naturales; rol de los científicos en relación a esas leyes; función de la ley de Dios y de la conciencia; concepción marxista del estado; etc.;

- redacción de preguntas relacionadas con las obligaciones como hijos, hermanos; problemas de actualidad; etc.;
- relaciones con otros conocimientos anteriormente adquiridos: reelaboración de la información obtenida en Historia para lograr: la comprensión del aporte hispánico, identificar las virtudes e ideales de los héroes de la Patria; etc.;
- análisis de textos: correspondencia de los grandes hombres, partes de guerra, libros de viajeros; etc.;
- glosas: de una frase que condense el pensamiento de un autor; sobre alguno de los símbolos patrios; etc.;
- confección de cuadros y gráficos;
- redacciones libres que expresen la imaginación y la creatividad del alumno;
- elaboración de consecuencias prácticas para la vida relacionada con sus obligaciones escolares, familiares, sociales, etc.;

Actividades Grupales:

Para los adolescentes, el grupo debe considerarse como una necesidad vital. El grupo representa un poder de motivación y de colaboración mutua. Se proponen tres clases de grupos, con los trabajos que parecen más adecuados a su constitución:

- El grupo pequeño o equipo de trabajo (por ejemplo tres alumnos):
- búsqueda de fuentes o textos: escritos de héroes que ejemplifiquen la coherencia de sus vidas con sus convicciones; noticias periodísticas relacionadas con actividades de asociaciones gremiales; etc.;
- estudio, reflexión y análisis de textos;
- elaboración de un trabajo de redacción: explicar a un amigo que las leyes morales no cambian y obligan a todos; sobre las convicciones morales del General Belgrano; sobre problemas que plantean a la juventud los cines, lugares de diversión, comercios; etc.;
- preparación y redacción de preguntas: a un empresario sobre los fines de la organización, relaciones con la dirección y personal; etc.;
- esquemas;
- juicios críticos: sobre programas de televisión, etc.;

- conclusiones: analizar algunos comportamientos de la juventud, juzgarlos según las normas morales, y sacar conclusiones;
- guiones sobre un tema e ilustración consecuente: manifestaciones del arte colonial; símbolos patrios, etc.;
- El grupo medio (por ejemplo seis alumnos): algunos trabajos semejantes a los del grupo anterior que requieran mayor número de personas y, además:
 - dramatizaciones: representación teatral de un problema o situación de relaciones humanas; egoísmos y peleas entre los hermanos; etc.;
 - confección de murales, aportar datos;
 - sugerir soluciones: de problemas planteados en la vida escolar, en el barrio, etc.;
 - organizar una exposición de fotografías y dibujos: sobre símbolos patrios (acompañados de una breve explicación de su significado y una referencia acerca de su origen); etc.;
- El grupo grande (toda la clase):
 - escuchar una exposición, una conferencia, introducir el tema, cooperar en la organización, etc.;
 - formulación de preguntas a un expositor;
 - simposio: sobre los aportes culturales de España; acerca de la inmigración (orígenes, cultura, integración); etc.;
 - debate: sobre la situación de los que se ven obligados a abandonar sus países y el trato que debe dárseles; etc.;
 - mesa redonda: para que los alumnos hagan preguntas sobre los fines de los medios audiovisuales, repercusión y tratamiento de los valores fundamentales de la persona, etc.;

6. ALGUNAS ORIENTACIONES SOBRE EVALUACIÓN

A las orientaciones sugeridas en la guía programática de primer año del ciclo básico, se considera oportuno agregar las siguientes:

1– la evaluación es el fundamento de la acción orientadora –tal como está prevista en el ciclo básico– y el medio idóneo para determinar el nivel que alcanzó un alumno en relación con los objetivos propuestos;

- 2– por ello, la evaluación debe ser continua, vale decir que estará incluida en los distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje;
- 3– en la etapa inicial corresponde la evaluación diagnóstico que atiende a las características de los alumnos: sus aptitudes, madurez, capacidad intelectual, actitudes, hábitos, habilidades, etc. El conocimiento de los alumnos es necesario para planificar las estrategias de la enseñanza;
- 4– durante el curso escolar, la evaluación continua proporciona información sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos, la capacidad de aplicación de estos a situaciones concretas, el cambio de actitudes, etc. Se torna así, la evaluación, en un componente indispensable del desarrollo y de la revisión de los procedimientos y técnicas de aprendizaje programados por el profesor;
- 5– la evaluación, al final del curso escolar, permite la valoración de los resultados del aprendizaje;
- 6– debe comunicarse al alumno información sobre las evaluaciones realizadas, orientándolo en el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades, de sus puntos débiles, colaborando para que pueda subsanar sus deficiencias y reforzar las capacidades que contribuyen a su autoperfeccionamiento.

Resolución Ministerial N° 610/76

Buenos Aires, 16 de julio de 1976

VISTO el Decreto N° 1259 del 8 de julio de 1976, por el que se implanta la asignatura “Formación Cívica” en reemplazo de “Estudio de la Realidad Social Argentina”; y

CONSIDERANDO:

Que conforme lo determina el artículo 2° del mencionado instrumento legal, corresponde a este Ministerio dictar las normas para establecer los contenidos y la metodología correspondientes a dicha asignatura, como asimismo adoptar las medidas necesarias para su dictado.

Por ello;

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

1°.- Aprobar las finalidades; organización de los contenidos; integración de la materia con Historia y Geografía en el área de los estudios sociales; estrategias para el desarrollo de la actividad escolar y los contenidos curriculares de la asignatura Formación Cívica, que como Anexo I, forma parte integrante de la presente resolución.

2°.- Los profesores del área correspondiente a la materia suprimida por el Decreto 1259/76, tendrán a su cargo el dictado de la asignatura “Formación Cívica”, conforme a las normas que se determinan en el Anexo I y las que se imparten por la presente resolución.

3°.- Los organismos de conducción educativa determinarán los temas prioritarios a ser desarrollados en el tercer y cuarto bimestre del presente curso escolar, conforme con los contenidos del anexo aprobado por el apartado 1°.

4°.- A través del área correspondiente a la enseñanza superior de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, se organizarán cursos de formación pedagógica sobre la intencionalidad y desarrollo de los contenidos y de la metodología para la conducción del aprendizaje de la asignatura Formación Cívica. Estos cursos, deberán alcanzar a la totalidad de los profesores afectados al dictado de la mencionada asignatura.

5°.- La Dirección Nacional de Investigación Experimentación y Perfeccionamiento Educativo procederá a preparar guías didácticas para apoyo de la actividad docente, sobre los temas seleccionados por los organismos de conducción educativa conforme a lo establecido en el apartado 3°, para ser utilizados en el tercer y cuarto bimestre del presente curso escolar por el personal afectado al dictado de la materia respectiva.

6°.- Los Departamentos de Materias Afines del área de Ciencias Sociales de todas las unidades escolares, coordinarán los desarrollos curriculares de Historia, Geografía y Formación Cívica y elevarán para la aprobación de los respectivos Rectores o Directores en los establecimientos de enseñanza respectivos, la planificación pertinente, quienes deberán conservar la documentación a los efectos de la supervisión por el organismo de conducción educativa que corresponda.

7°.- Por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa se procederá a adoptar las medidas pertinentes para la correspondiente impresión y difusión.

8°.- Regístrese, comuníquese y archívese.

RICARDO PEDRO BRUERA
MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

FINALIDAD

La Formación Cívica proporciona la oportunidad para que el alumno pueda internalizar juicios de valor ético-social contribuyendo, de esta manera, a afianzar el proceso de organización de su personalidad y la asunción de conductas que le permitan llegar a ser un ciudadano consciente y participativo.

El propósito de la asignatura consiste, por lo tanto, en efectivizar una pedagogía de los valores dentro del marco institucional de la escuela, que ayude a los adolescentes a traducir el deber del juicio moral en comportamientos que manifiesten su madurez social.

En este sentido la escuela no puede –sin renunciar a su más íntima misión– aparecer como neutra o carente de intencionalidad formativa. Pero tampoco debe pensarse como un proyecto ideologizante, en el sentido de verse convertida en un instrumento condicionante de conductas sociales desde perspectivas distorsionadamente politizadas.

La conformidad con las ideas valorativas dadas resultará, en verdad, significativa para el sí mismo de los alumnos en la medida en que logre convertirse en una disposición de necesidades de la propia personalidad asumida libre y conscientemente. Por eso el fundamento pedagógico de Formación Cívica debe entenderse en torno a la concepción de que la individualidad se organiza con sentido integrativo y jerárquico y de que toda la acción formativa de la asignatura precisa articularse sobre dos acentos básicos de la estructura de la personalidad: la libertad de elección y la responsabilidad de la propia existencia.

Por ello, en la medida en que la capacidad de obrar según principios morales sólo es posible en el nivel del pensamiento conceptual formal, para que el alumno pueda acceder a él –en la etapa evolutiva que cubren los estudios de Formación Cívica– es preciso partir de la observación de los elementos concretos que proporciona al alumno el medio en que vive, con su legado histórico y la escala de valores propio de la comunidad nacional. Es por esta causa que los contenidos que

deberán desarrollarse se refieren a la acción del hombre en el tiempo y hacen hincapié en la interpretación de sus ideales de vida, sus manifestaciones sociales y políticas, sus actividades y fenómenos económicos y su accionar sobre el paisaje.

Se hace necesario destacar que el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una expresión de lo nacional. En tal sentido, la intencionalidad de la asignatura en todos los cursos, converge hacia la formación del hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios. En ellos deberá sustentar consecuentemente, la asunción responsable de sus derechos y obligaciones para con su familia y su comunidad.

Este civismo nacional, encuentra su prolongación natural en las relaciones del país con los hermanos de América y con los pueblos del mundo, en la medida en que nuestro destino está ligado al de otras naciones con las que compartimos el patrimonio cultural de la humanidad.

ESTRATEGIAS

La información que se requiere para iniciar al estudiante en el nivel de conocimientos básicos de la asignatura puede ser proporcionada, principalmente, sobre la base de la reelaboración de las referencias aportadas por el currículum de Historia y Geografía del mismo curso.

Por la índole de esta asignatura, el profesor debe proceder gradualmente en lo que hace a la formación de conceptos tales como gobierno, poder, Estado, clases sociales, etc., propios de la misma. No se trata de definir palabras, sino de que el alumno llegue a dominar una serie de relaciones y asociaciones que posibilitan la comprensión temática. El concepto supone una capacidad de abstracción aplicada a una clase de asuntos que tienen ciertas cualidades en común, los que deben ser desarrollados en distintos marcos de referencia a través del examen o del análisis de situaciones concretas.

Para permitir el desarrollo de las habilidades propias del nivel se utilizarán los elementos conocidos más los aportes de los campos sociológico, político y económicos, a través de:

- observación directa del medio,
- manejo operativo de fuentes de información,
- análisis y organización de elementos,

- interpretación de informaciones,
- formulación de hipótesis,
- planteo de problemas,
- inferencias y establecimiento de relaciones,
- elaboración de síntesis y generalizaciones,
- formulación de conclusiones, etc.

El desarrollo de las actitudes propias del ciclo básico, como la toma de conciencia de su responsabilidad, derechos y obligaciones, la reflexión, el juicio crítico y algunas actitudes sociales referidas a la comprensión de los demás o al interés por los problemas de su propio país y de los otros países, estarán dados por la incorporación de los elementos ético-valorativos. Este procedimiento, al promover actividades de aprendizaje independiente, estimula la internalización de valores – especialmente religiosos y morales– y al mismo tiempo la solidaridad y la cooperación, indispensables para la vida comunitaria, que se dan a través de una capacidad de acción responsable y autónoma.

FORMACIÓN CÍVICA I
CICLO BÁSICO
PRIMER AÑO

1.- El hombre y el medio natural

- Los grupos humanos en los medios naturales.
- Las formas del relieve que separan a los hombres. El mar y los ríos como vínculos de unión entre los pueblos.
- Las transformaciones del paisaje por obra del hombre.

2.- El hombre y el medio social

- La familia, primer núcleo social en que se integra el hombre. Evolución histórica de la familia en relación con las ideas religiosas, sociales y políticas de cada época.
- Las primeras formas de organización social: clanes y tribus.
- Funciones de la familia en la antigüedad.
- La familia cristiana.

3.- El hombre y su vida en comunidad

- La ciudad como primera unidad política organizada. Su evolución histórica: la ciudad neolítica, la polis griega, la ciudad de Roma, el burgo medieval.
- Las primeras formas de organización política: los imperios orientales, la democracia griega, las instituciones romanas, las monarquías, los parlamentos.

4.- El hombre, necesidades y actividades económicas

- Deseos y necesidades humanas.
- Necesidades materiales: alimentación, vivienda y vestido.
- Los bienes económicos.
- El avance de las técnicas agrarias en los pueblos orientales. La aparición de la metalurgia.
- El comercio por trueque. La moneda.
- La organización económica en la ciudad medieval.

5.- Los ideales de vida en el mundo antiguo y medieval

- El individuo al servicio del estado en los pueblos orientales.
- Ideales humanistas de los griegos: la belleza, la verdad, el equilibrio, el heroísmo.
- El hombre romano: su practicidad. Sus ideales: el patriotismo, el respeto por la tradición nacional, el derecho y la justicia.
- Los nuevos ideales aportados por el cristianismo: igualdad de todos los hombres, el amor a Dios y el amor al prójimo, la dignificación de la mujer y la valoración de la familia.
- La fe cristiana como factor de unidad en el mundo feudal.

6.- La comunidad en que vivimos

- Nuestra ciudad. Sus características. Las instituciones de gobierno. Los recursos económicos. Las inversiones y los servicios públicos.
- Participación del ciudadano en la vida de la ciudad. Aceptación de sus responsabilidades cívicas y ejercicio de sus derechos.

FORMACIÓN CÍVICA II

CICLO BÁSICO

SEGUNDO AÑO

1.- Los recursos naturales en el mundo moderno

- Los elementos de la producción: materias primas, fuentes de energía y transporte.
- Relaciones entre centros industriales, fuentes de energía y medios de comunicaciones; recursos y niveles de desarrollo económico de los países.

2.- La organización social moderna

- La familia moderna: sus integrantes. Semejanza y diferencias con la familia antigua. Instituciones que cooperan con sus funciones: en educación, en salud, en economía, en seguridad social. La familia como agente de educación.
- Los cambios en la población mundial: aumento demográfico, éxodo rural y migraciones, concentración urbana.

3.- Los sistemas de gobierno en el mundo moderno

- Evolución de las formas políticas desde el siglo XV: caracteres de los estados absolutos. Las obligaciones del hombre en las monarquías absolutas. Los derechos del pueblo y las limitaciones al poder del rey.
- Los nuevos principios políticos –soberanía popular y división de poderes– y sus manifestaciones en las revoluciones de los siglos XVIII y XIX. Los derechos del hombre adquiridos en esos momentos históricos y los sistemas vigentes que los aseguran. La pérdida de esos derechos en los estados totalitarios.
- Responsabilidades personales, familiares y cívicas del hombre actual.

4.- El hombre: necesidades y actividades económicas

- Los pilares de la economía moderna: división del trabajo, sistema monetario y mercado.
- Los acontecimientos que posibilitaron esas transformaciones: los descubrimientos geográficos, la revolución industrial, los avances científicos y los avances tecnológicos. El paso del artesano al obrero, del taller a la fábrica, del gremio al sindicato.
- Las transformaciones en las condiciones del trabajo y en la vida cotidiana. Los problemas que surgen de la relación laboral. La doctrina social de la Iglesia.

5.- Los ideales de vida en el hombre moderno

- Concepción renacentista del hombre y del mundo. El humanismo y la dignificación de la persona humana. Los avances culturales y el nacimiento de la ciencia moderna.
- La razón como único instrumento de conocimiento y la búsqueda del bienestar como ideal de vida a partir del siglo XVIII.
- La reafirmación de los valores de la cultura occidental cristiana: el respeto a la persona humana, el ejercicio de la libertad responsable y la comprensión internacional.
- La aspiración al desarrollo integral de los pueblos.

6.- La comunidad internacional

1. Principios que reglan las relaciones internacionales

- Igualdad de las Naciones.
- Autodeterminación de los pueblos.
- La no intervención.
- Solución pacífica de los conflictos. El arbitraje.
- La cooperación internacional.

2. Organismos internacionales

- Las Naciones Unidas. La Carta. Organización.
- La protección internacional de los Derechos del Hombre.

FORMACIÓN CÍVICA III

CICLO BÁSICO

TERCER AÑO

1.- El paisaje del hombre argentino

- El medio natural para la vida agrícola, ganadera, minera e industrial.
- Consecuencias de la posición geográfica argentina, en América y en el mundo.
- Problemas actuales. Áreas y zonas de fronteras. Cuenca del Plata. Plataforma Continental y Mar Argentino, Islas Malvinas y Antártida Argentina. El Atlántico Sur. Soberanía Aeroespacial.

2.- La familia argentina

- Evolución y transformaciones desde el período hispánico hasta nuestros días. Valores permanentes que la caracterizan.
- Formación de la sociedad argentina: la sociedad indiana.
- La inmigración: influencia e integración de los nuevos grupos humanos en nuestra sociedad. Ámbito geográfico y desequilibrio demográfico en el país.

3.- El Estado argentino

- Origen del nombre Argentina.
- Formación histórica del Estado Argentino.
- Relaciones entre la Nación y las provincias en el sistema federal. La autonomía provincial como base del federalismo. Pactos interprovinciales y la Constitución Nacional.
- Las atribuciones del gobierno central y de los gobiernos provinciales.

4.- El hombre argentino: necesidades y actividades económicas

- La riqueza nacional. El medio natural como factor de desarrollo económico. Distribución y localización de las actividades económicas.
- Industria y comercio: actividad privada y del estado. La empresa. La administración de los recursos energéticos.
- El trabajo. Organización según las actividades agrarias e industriales.
- La moneda. Sus funciones. Importancia de la estabilidad del valor de la moneda. Obligaciones del Estado en relación al valor de la moneda.
- El sistema bancario. El Banco Central. El ahorro y la inversión.

5.- Los ideales de vida del hombre argentino

- Los ideales básicos de nuestra nacionalidad. Valoración de la herencia cultural hispanoamericana.
- Los símbolos patrios como expresión objetiva de la tradición nacional.
- La vigencia de los valores de la moral cristiana: la responsabilidad ante Dios, la hermandad entre los hombres y la práctica de la ayuda mutua como expresión del amor al prójimo.

6.- La argentina en el mundo de hoy

- La Argentina y Latinoamérica. La idea americanista en la historia argentina. Integración ibero-americana.

- La Argentina y su ubicación en el mundo occidental. Participación argentina en los Organismos Internacionales.
- Derecho de nuestro país a su autodeterminación.

RECURSOS PRIMARIOS

AGUERRONDO, Inés (1987). *Re-visión de la escuela actual*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

----- Y PRADO, Mariano (1992). *Los planes de estudio vigentes en el nivel medio en el orden nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

ALFONSÍN, Raúl Ricardo (1983). *Ahora. Mi propuesta política*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.

----- (1985). *Discurso del 1º de diciembre de 1985 frente al Plenario de Delegados del Comité Nacional de la Unión Cívica Radical (“Discurso de Parque Norte”)*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44453>.

----- (2004). *Memoria política. Transición a la democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DUSSEL, Inés (1994). *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Buenos Aires: FLaCSO.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1978). *La Argentina y algunos de sus intereses actuales en relación con su soberanía*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002765.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1984a). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 1*. Buenos Aires.

----- (1984b). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 2*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004178.pdf>

----- (1984c). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 3*. Buenos Aires.

----- (1984d). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 3 bis (para Capital Federal)*. Buenos Aires.

- (1984e). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 4. Defensa de los Derechos Humanos*. Buenos Aires.
- (1984f). *Mensajes pronunciados por el Presidente de la Nación Dr. Raúl Alfonsín y por el Ministro de Educación y Justicia de la Nación Dr. Carlos R. S. Alconada Aramburú con motivo de la iniciación del ciclo lectivo 1984*. Buenos Aires.
- (1984g). *Política educacional en marcha. Período 10 de diciembre 1983/84*. Buenos Aires.
- (1985a). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 1 para PRIMERO Y SEGUNDO AÑO (Destinado a los establecimientos dependientes de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada)*. Buenos Aires.
- (1985b). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 2 (Destinado a los docentes de Segundo y Tercer año de los establecimientos dependientes de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada)*. Buenos Aires.
- (1985c). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 4. Reflexiones, propuestas y sugerencias recibidas. (Destinado a los docentes de los establecimientos dependientes de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada)*. Buenos Aires.
- (1985d). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 5. Reflexiones, propuestas y sugerencias recibidas*. Buenos Aires.
- (1985e). *Lineamientos de política educativa nacional. Reunión de Ministros de Educación. Chapadmalal, noviembre 1985*. Buenos Aires.
- (1986a). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 5. Resultados de la Ficha de Evaluación de la Tarea. Sugerencias de trabajo (Destinado a los docentes de los establecimientos dependientes de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada)*. Buenos Aires.
- (1986b). *Educación Cívica. Documento de Apoyo N° 6. Resultados de la Ficha de Evaluación de la Tarea. Sugerencias de trabajo*. Buenos Aires.
- (1989). *De los planes a la acción: la política de transformación educativa*. Buenos Aires.
- PAVIGLIANITI, Norma (1988). *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación. 1: Estudios y Documentos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Disponible en

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96464/EL002651.pdf?sequence=1>

ROMERO, Liliana (1988). *Educación Cívica. Serie demandas de información educativa N° 14*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

TIRAMONTI, Guillermina y NOSIGLIA, María Catalina (1991). *La normativa educativa en la transición a la democracia*. Buenos Aires: Serie Cuadernos de Cátedra OPFYL N° 1.

----- (1993). “El nivel medio en el sistema educativo argentino”. En: *Serie Documentos e Informes de Investigación N° 189*. Buenos Aires: FLACSO.

UNIÓN CÍVICA RADICAL (1983). *Plataforma electoral de la Unión Cívica Radical para las elecciones presidenciales de 1983*. Disponible en <http://archivohistorico.educ.ar/sites/default/files/IX-01.pdf>.

FUENTES ORALES (ENTREVISTAS REALIZADAS POR EL AUTOR)

ÁLVAREZ, María Teresa. Miembro de la Comisión de Apoyo a los docentes de Educación Cívica, dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación de 1984 a 1986. Entrevista realizada en agosto de 2014.

ARBALLO, Silvia. Miembro de la Comisión de Apoyo a los docentes de Educación Cívica, dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación de 1984 a 1986. Entrevista realizada en agosto de 2015.

LUSTONDO, Jorge. Jefe de Gabinete de la Secretaría de Agricultura de la Nación de 1983 a 1985. Entrevista realizada en marzo de 2014.

NERI, Aldo. Ministro de Salud y Bienestar Social de 1983 a 1986. Entrevista realizada en abril de 2014.

NOSIGLIA, María Catalina. Asesora de gabinete de la Secretaría de Educación de la Nación de 1983 a 1989. Entrevista realizada en septiembre de 2014.

SOLÁ, Bernardo. Secretario de Educación de la Nación de 1983 a 1986. Entrevistas realizadas en agosto de 2014.

SVARZMAN, José. Miembro de la Comisión de Apoyo a los docentes de Educación Cívica, dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación de 1984 a 1986. Entrevistas realizadas en agosto y septiembre de 2014.

NORMATIVA

- Decreto 9086/56
- Decreto 384/73
- Resolución N° 368/73 del Ministerio de Cultura y Educación

- Resolución N° 3/76 del Ministerio de Cultura y Educación
- Decreto 1279/76
- Resolución N° 610/76 del Ministerio de Cultura y Educación
- Resolución N° 254/79 del Ministerio de Cultura y Educación
- Resolución N° 326/80 del Ministerio de Cultura y Educación
- Resolución N° 1614/80 del Ministerio de Cultura y Educación
- Resolución N° 3/84 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, Ministerio de Educación y Justicia
- Circular N° 23/84 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.
- Resolución N° 536/84 del Ministerio de Educación y Justicia.
- Resolución N° 2414/84 del Ministerio de Educación y Justicia
- Circular N° 13/85 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABOY CARLÉS, Gerardo (2010). “Raúl Alfonsín y la fundación de la ‘segunda república’”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ALTAMIRANO, Carlos (1987). “La Coordinadora: elementos para una interpretación”. En: Nun, José y Portantiero, Juan Carlos (comps.). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.
- (2002). “Ideologías políticas y debate cívico”. En: Torre, Juan Carlos (dir.). *Nueva historia argentina. Tomo VIII: Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ANSALDI, Waldo (2006). “Juegos de patriotas. Militares y políticos en el primer gobierno posdictadura en Bolivia, Brasil y Uruguay”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- APPLE, Michael (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- AZPIAZU, Daniel y SCHORR, Martín (2010). *Hecho en Argentina. Industria y economía, 1976-2007*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BATIUK, Verona (coord.) (2008). *A 25 años de democracia: una revisión sobre la formación ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en <http://nexos.cippec.org/documentos/a25anos.pdf>
- BATTAGLINO, Jorge (2010). “La política militar de Alfonsín: la implementación del control civil en un contexto desfavorable”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BELMARTINO, Susana (2005a). "Crisis y reformulación de las políticas sociales". En: Suriano, Juan (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo X: Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.

----- (2005b). "La salud pública bajo la regulación del poder corporativo". En: Suriano, Juan (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo X: Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.

BELTRÁN, Gastón (2006). "Acción empresaria e ideología. La génesis de las reformas estructurales". En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BERNSTEIN, Basil (2001). *Clases, códigos y control Vol. IV: La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BERTONI, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BLANCO, Guillermo, BRASLAVSKY, Berta, BRAVO, Héctor Félix et al. (1986). *La educación y el hombre argentino*. Buenos Aires: Eudeba/Cuadernos del Congreso Pedagógico.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

----- (1987). "Estado, burocracia y políticas educativas". En: Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (1989). "II. El caso argentino". En: Braslavsky, Cecilia, Cunha, Luiz Antonio, Filgueira, Carlos et al. *Educación en la transición a la*

democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO.

----- (1991). “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989.” En: Riekenberg, Michael (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica.* Buenos Aires: Alianza-FLaCSO-Georg Eckert Instituts.

----- (1993). *Transformaciones en curso en el Sistema Educativo Argentino (1984-1993).* Buenos Aires: FLaCSO. Disponible en <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurBraslavsky.htm#1>

----- y FILMUS, Daniel (comps.) (1988). *Respuestas a la crisis educativa.* Buenos Aires: Cántaro/FLaCSO-CLaCSO.

-----, COSSE, Gustavo Y DUSSEL, Inés (1995). “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después”. En: Tiramonti, Guillermina, Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (eds.). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia.* Buenos Aires: FLaCSO-Tesis-Norma.

CANELO, Paula (2006). “La descomposición del poder militar en la Argentina. Las Fuerzas Armadas durante las presidencias de Galtieri, Bignone y Alfonsín”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CARDINAUX, Nancy (2002). “La formación jurídica en la enseñanza media”. En: *Revista de Sociología del Derecho.* N° 21/22, Noviembre 2001/Abril 2002. Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela (1997). "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino". En: Puiggrós, Adriana (dir.) *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

CARRETERO, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

CAVAROZZI, Marcelo (2002). *Autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: Eudeba.

CHERVEL, André (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación. N° 295*. Madrid. (1ª ed. en francés: 1988).

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor. Disponible en [http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Sociog e%CC%81nesis...%20.pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Sociog%CC%81nesis...%20.pdf)

DE ÍPOLA, Emilio (1987). "La difícil apuesta del peronismo democrático". En: Nun, José y Portantiero, Juan Carlos (comps.). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

----- (2004). "Veinte años después (Parque Norte: razones del fracaso de un intento inédito de enfrentar la crisis argentina)". En: Novaro, Marcos y Palermo, Vicente. *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

DE VEDIA, Mariano (2005). *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Eudeba.

DÍAZ, Natalia (2009). *Procesos de estructuración del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de Maestría en Educación presentada en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Mimeo.

DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC/FLaCSO.

----- (2006). “Currículum y conocimiento en la escuela media argentina”, En: *Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 2. N° 4. Filosofía política del currículum. Agosto de 2006*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf

ENRIQUE, Iara (2012). “El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988)”. En: AAVV. *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta: Universidad Nacional de Salta. Disponible en http://www.unsa.edu.ar/biblio/reija2/libro_reija_12.pdf

EVANS, Peter (2006). “El Estado como problema y como solución” *Desarrollo económico*. N° 140. Vol. 35. Enero-Marzo. Buenos Aires.

FELD, Claudia (2015). “La prensa de la transición ante el problema de los desaparecidos: el discurso del ‘show del horror’”. En: Feld, Claudia y Franco, Marina. *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- FILMUS, Daniel (1988). “Democratización de la educación: proceso y perspectivas”.
En: Filmus, Daniel y Frigerio, Graciela (1988). *Educación, Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (comp.) (1994). *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Tesis Norma.
- FINOCCHIO, Silvia (1989). “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media.” En: *Propuesta educativa Nro. 1*. Buenos Aires: FLaCSO.
- FONTANA, Andrés (1987). “La política militar del gobierno constitucional argentino”.
En: Nun, José y Portantiero, Juan Carlos (comps.). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.
- FONTANA, Josep. (1999). *Historia: análisis de pasado y proyecto social*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- FRANCO, Marina (2015). “La ‘teoría de los dos demonios’ en la primera etapa de la posdictadura”. En: Feld, Claudia y Franco, Marina (dirs.). *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRIGERIO, Graciela (1991). “Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos.”
En: Frigerio, Graciela (comp.). *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Vol. I*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FUNDACIÓN JORGE ESTEBAN ROULET (2007). *Fundación Jorge Esteban Roulet – 25 años*. Buenos Aires: Fundación Jorge Esteban Roulet.
- GARAÑO, Santiago y PERTOT, Werner (2002). *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- GARGARELLA, Roberto (2010). “Democracia y derechos en los años de Raúl Alfonsín”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GARULLI, Liliana (2011). *Los desafíos de la transición democrática. 1983-1989*. Buenos Aires: Eudeba.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GONZÁLEZ BOMBAL, Inés (2004). “La figura de la desaparición en la re-fundación del Estado de Derecho”. En: Novaro, Marcos y Palermo, Vicente. *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- GVIRTZ, Silvina (1997). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- y PALAMIDESSI, Mariano (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- HEREDIA, Mariana (2006). “La demarcación de la frontera entre economía política y democracia. Actores y controversias en torno a la política económica de Alfonsín”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- HOBSBAWM, Eric (2012). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Buenos Aires: Crítica. (1ª ed. en inglés, 1990).
- JELIN, Elizabeth (2005). “Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad”. En: Suriano, Juan (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo X: Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (2006). “La enseñanza encubierta de la religión: la ‘Formación Moral y Cívica’”. En: Kaufmann, Carolina (dir.). *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KESSLER, Gabriel (2010). “Entre el terrorismo de Estado y la ‘inseguridad’”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

MASI, Andrés Alberto (2014). *Los tiempos de Alfonsín. La construcción de un liderazgo democrático*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

MIGNONE, Emilio Fermín (1984). *La educación cívica en la escuela media argentina*. Buenos Aires: Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE).

----- (1986). *Relaciones entre el sistema político y el sistema educativo*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Serie La Educación en Debate. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf?sequence=1>

NOVARO, Marcos (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2010). “Formación, desarrollo y declive del consenso alfonsinista sobre derechos humanos”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

NUN, José (1987). “La teoría política y la transición democrática”. En: Nun, José y Portantiero, Juan Carlos (comps.). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

O'DONNELL, Guillermo (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.

ORTIZ, Ricardo y SCHORR, Martín (2006a). “Crisis del Estado y pujas interburguesas. La economía política de la hiperinflación”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

----- (2006b). “La economía política del gobierno de Alfonsín: creciente subordinación al poder económico durante la ‘década perdida’”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

OSZLAK, Oscar (1980). “Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas”. En: *Estudios CEDES. Vol. 3, N° 2*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.oscarozslak.org.ar/images/articulos-espanol/REFLEXIONES%20A%20PARTIR%20DE%20ALGUNAS%20EXPERIENCIAS%20LATINOAMERICANAS.pdf>

----- (2006). “Burocracia estatal: política y políticas públicas.” En: *POSTData. Revista de Reflexión y Análisis Político. Vol. XI. Abr.* Buenos Aires. Disponible en <http://oscarozslak.org.ar/images/articulos-espanol/Buroc%20est%20pol%20y%20pols%20pub.pdf>

PALAMIDESSI, Mariano (1998). “La política educacional de la dictadura militar argentina 1976-1983: una caracterización estructural”. En: *Versiones. N° 10*. Buenos Aires: UBA.

PALOMINO, Héctor (2005). “Los cambios en el mundo del trabajo y los dilemas sindicales”. En: Suriano, Juan (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo X: Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.

PECHENY, Mario (2010). “Parece que no fue ayer: el legado político de la Ley de Divorcio en perspectiva de los derechos sexuales”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PESCE, Julieta (2006). “Política y economía durante el primer año del gobierno de Raúl Alfonsín. La gestión del ministro Grinspun”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PIERELLA, María Paula (2006). “Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial”. En: Carli, Sandra (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, Pablo (2003) “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”. En Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

----- (2006). “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983).” En: Pineau, Pablo, Mariño, Marcelo, Arata, Nicolás et. al. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

----- (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf

----- y DUSSEL, Inés (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”. En: Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos en imaginario social en el peronismo*. Buenos Aires: Galerna.

PORRO, Isabel e IPPÓLITO, Mónica (2003). “Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)”. Trabajo presentado en el 6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003. Disponible en <http://practicadelaensenanza sociales.uba.ar/files/2011/03/Educacion-politica-y-regimen-politico.-Un-recorrido-por-la-ense%C3%B1anza-de-lo-pol%C3%ADtico-en-la-escuela-media-argentina-1953-2003.pdf>

PORTANTIERO, Juan Carlos (1987a). “La crisis de un régimen: una mirada retrospectiva”. En: Nun, José y Portantiero, Juan Carlos (comps.). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

----- (1987b). “La transición entre la confrontación y el acuerdo”. En: Nun, José y Portantiero, Juan Carlos (comps.). *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

POSTAY, Viviana (2004). *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de Civismo en las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba: Ferreyra Editor.

PUCCIARELLI, Alfredo (2006a). “Introducción: la contradicción democrática”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

----- (2006b). “La República no tiene Ejército. El poder gubernamental y la movilización popular durante el levantamiento militar de

Semana Santa”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PUIGGRÓS, Adriana (1989). “Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico.” En: De Lella, Cayetano y Krotsch, Pedro (comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas.* Buenos Aires: Sudamericana/IDEAS.

----- (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires: Galerna.

QUIROGA, Hugo (2005). “La reconstrucción de la democracia argentina”. En: Suriano, Juan (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo X: Dictadura y democracia (1976-2001).* Buenos Aires: Sudamericana.

REANO, Ariana Y SMOLA, Julia (2014). *Palabras políticas. Debates sobre la democracia en la Argentina de los ochenta.* Avellaneda: Undav Ediciones/Universidad Nacional de General Sarmiento.

RIPOLL, Liliana (1989). *La socialización política de la juventud en los colegios secundarios: contribución del mensaje del profesor de Educación Cívica en la enseñanza media 1984-1988.* Tesis de Maestría presentada en FLaCSO. Mimeo.

----- (1992). “La socialización política de la juventud en los colegios secundarios: contribución del mensaje del profesor de Educación Cívica”. En: *Propuesta educativa. N° 6.* Buenos Aires: FLaCSO.

ROMERO, Luis Alberto (coord.) (2007). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo XXI.

RUIZ, Guillermo; MOLINARI, Andrea; MUIÑOS, Claudia et al. (2008). “La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo

XX”. En: *Anuario de Investigaciones. Volumen XV*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA

SAVIANI, Dermeval (1986). “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara”. En: *Revista Argentina de Educación*. Año 5. N° 8. Buenos Aires.

SCHMIDT, Graciela y MILMAN, Javier (2003). “Ciudadanía, currículum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 a 1997.” En: Carli, Sandra (dir.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.

SIEDE, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

----- (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

SLUMOVITZ, Catalina (2010). “Prefacio: La ilusión del momento fundante”. En: Gargarella, Roberto, Murillo, María Victoria y Pecheny, Mario (comps.) (2010). *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SOUTHWELL, Myriam (2002). “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios.” *Cuaderno de Pedagogía* Nro. 10. Rosario.

----- (2007). “‘Con la democracia se come, se cura y se educa...’ Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En: Camou, Antonio, Tortti, María Cristina y Viguera, Aníbal (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.

- (2013). “Treinta años de políticas educativas y demanda sindical docente”. En: *Memoria Académica. Cuestiones de sociología N° 9*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5901/pr.5901.pdf
- SURIANO, Juan (2000). “El anarquismo”. En: Lobato, Mirta Zaida (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo V: el progreso, la modernización y sus límites*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2005). “Introducción: Una Argentina diferente”. En: Suriano, Juan (dir.). *Nueva Historia Argentina. Tomo X: Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- TCACH, César (2003). “Golpes, proscripciones y partidos políticos”. En: James, Daniel (dir.). *Nueva historia argentina. Tomo IX: Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- TEDESCO, Juan Carlos (1983). “‘Reproductivismo’ educativo y sectores populares en América Latina. En: *Revista colombiana de educación. N° 11. I Semestre 1983*. Bogotá. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce11final.pdf>
- (1987). “Elementos para una sociología del currículum escolar”. En: Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia, y Carciofi, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1993). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- TENUTTO, Marta (2001). “Para abrir el debate: Piaget-Vigotsky, Vigotsky-Piaget.” *Revista La Obra, N° 961, julio de 2001*. Buenos Aires.

----- (2006). “Los significados otorgados al ‘constructivismo’ por los profesores de Profesorados”. En: *Quaderns digitals: revista de nuevas tecnologías y sociedad*, N° 42. Disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/resumentenutto.pdf>

TIRAMONTI, Guillermina (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2004). “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo.” En: Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (comps.). *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

-----, BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (eds.) (1995). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: FLaCSO-Tesis-Norma.

VILLA, Adriana (2009). “La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina”. En: Insaurralde, Mónica (coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

VOMMARO, Gabriel (2006). “Cuando el pasado es superado por el presente: las elecciones presidenciales de 1983 y la construcción de un nuevo tiempo político en la Argentina”. En: Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

WANSHELBAUM, Cinthia (2012). “La educación en la Postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía.” En: *Contextos de Educación. Volumen N° 13*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

----- (2013). “La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización.” En: *Historia de la Educación. Anuario. Vol. 14, N° 1*. Buenos Aires.