

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Becerra, Manuel Jerónimo. IDAES-UNSAM. Estudiante de la Maestría en Historia
prof.mbecerra@gmail.com

Eje 13: Procesos de exterminio masivo, derechos humanos y memoria

La reforma de Educación Cívica de 1984: primeras aproximaciones escolares a la historia reciente

Palabras clave: Educación secundaria – Derechos Humanos – Alfonsinismo –Políticas públicas

Presentación: el proyecto alfonsinista y la educación

El 10 de diciembre de 1983, Raúl Alfonsín asumió la presidencia de la Nación, abriendo un nuevo período democrático luego de siete años de dictadura militar y terrorismo de Estado. A partir de ese momento, el gobierno radical se propuso llevar adelante un conjunto de políticas públicas basadas en tres ejes que luego enunciaría de manera explícita en el llamado “Discurso de Parque Norte”: la modernización del aparato estatal, la ética solidaria y la participación democrática (Alfonsín, 1985). Allí, el presidente planteaba una estrategia de operativización de varias propuestas que habían sido volcadas en la Plataforma Electoral de 1983 (Unión Cívica Radical, 1983). En el ámbito educativo, la plataforma mencionada expresaba: “5) Se estimulará la libre formación de asociaciones estudiantiles derogando toda reglamentación que se oponga. [...] 9) Se derogará el sistema de ingresos y cupos vigentes.” Estas líneas fueron dos de los principios básicos que impulsó el gobierno radical. Plasmados a través de la Res. 3/84 de la Subsecretaría de Conducción Educativa y la Res. 2414/84 del Ministerio de Educación y Justicia, respectivamente, fueron acompañados de otras medidas que afectaban el funcionamiento del nivel medio. En su “Discurso de Parque Norte”, Alfonsín convocó a amplios sectores al proyecto que delineaba, y entre ellos a “...las jóvenes generaciones que han sufrido el enclaustramiento de una educación autoritaria y la falta de oportunidades y se integran hoy a la vida política con su impulso decidido y su energía vital dispuestos a construir un mundo nuevo.”¹.

En esta línea, a principios de 1984 se promulgó la Res. 536/84 del Ministerio de Educación y Justicia, que reemplazaba la asignatura “Formación Moral y Cívica” –así

¹ Si bien el discurso se produjo dos años después de la asunción de su mandato, varias de las líneas allí expuestas ya habían comenzado un embrionario desarrollo.

renombrada durante la última dictadura militar, y con una fuerte impronta nacionalista integrista, neotomista y totalitaria (Romero, 2007)– por “Educación Cívica”. La misma se dictaba en los primeros tres años de la escuela secundaria, y contenidos como derechos humanos, participación ciudadana, dignidad humana, entre otros serían canalizados a través de esta nueva asignatura. Esto, además, permitiría plasmar una preocupación central en el Dr. Bernardo Solá –primer Secretario de Educación del gobierno radical–, que empalmó con la propuesta alfonsinista: que la materia “Civismo”² había estado tradicionalmente desfasada de la realidad política, teniendo en su currícula el análisis de la Constitución Nacional durante períodos de dictaduras militares, en los que la vigencia de la misma estaba suspendida (Solá, 2014).

Sobre el marco teórico

El presente trabajo parte del supuesto básico de que los grupos que detentan el poder de los Estados configuran su accionar político en base a proyectos sociales³ 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 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. A esas ideas, entonces, se sumarán las políticas públicas que se lleven adelante y que, al menos en el plano de las intenciones, buscarán plasmar en la realidad aquellas ideas. Se entiende, entonces, que cada proyecto político tenderá a elaborar una serie de prescripciones con el objeto de legitimarse y mantenerse en el poder; a su vez, la escolarización, en todos sus niveles, es una de las principales herramientas utilizadas por parte de esos grupos dirigentes para lograr ese fin. 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

² Se engloba bajo el nombre de “Civismo” a la asignatura que fue conocida como “Cultura Ciudadana” (1952-1955), “Educación Democrática” (1956-1973), “Estudio de la Realidad Social Argentina” (1973-1976), “Formación Cívica” (1976-1979), “Formación Moral y Cívica” (1979-1984). Para un análisis de la historia de esta materia en Argentina, cfr. Romero, L. A. (coord.) (2007). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI. Para el período analizado se referirá a ella con el nombre que ostentó, hasta la reforma en curso de la Nueva Escuela Secundaria, desde 1984: “Educación Cívica”.

³ Para el concepto de “proyecto social”, cfr. Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo. Allí, en la “Breve, y necesaria, explicación inicial”, el autor afirma, en una explicación que puede extenderse a las Ciencias Sociales en general, que “Toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente. Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no, de justificarla.” (P. 9).

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.** (1995: 53). La negrita es mía.

Por otro lado, 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. (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. De esta manera, se parte de este marco teórico para analizar las políticas educativas en general –y en particular, la reforma de Educación Cívica de 1984– como prioridades de la clase dirigente e intenciones de reproducción de determinado sistema de valores externas a la educación y cómo las mismas afectaron el desarrollo de las reformas que sufrió la asignatura. En síntesis, y apelando nuevamente a Basil 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.” (2001: 139).

Más específicamente, la enseñanza de las Ciencias Sociales⁴ cumple en ese proceso un rol fundamental, en tanto son las que inculcan los conocimientos 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

⁴ Para el presente trabajo, por “Ciencias Sociales” en la escuela media, se tomarán las asignaturas de Civismo, Geografía e Historia.

...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).

El historiador Eric J. Hobsbawm comparte estas apreciaciones de Fontana, y 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 expansión de sus intereses de clase. 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 población en torno a, por ejemplo, su rol en el proceso productivo: “...si, por casualidad, el estado no lograba convertir a sus ciudadanos a la nueva religión antes de que escucharan a evangelistas rivales, perdido estaba.” (Hobsbawm, 2012: 94).

Esto fue claramente explícito a principios del siglo XX en Argentina, cuando desde 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, 2004: 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.

Los cambios en la currícula

Tal como plantea Silvia Finocchio (1989) para la materia “Cultura Ciudadana” del segundo gobierno peronista, es por medio de este espacio curricular que ingresan a la escuela nociones de disciplinas que no cuentan con una materia propia: economía, sociología, ciencias políticas. Esta línea articuladora puede extenderse sin sobresaltos a lo largo de toda la historia de la asignatura en la escuela argentina. Durante la última dictadura militar, las modificaciones introducidas a esta asignatura –como, en principio, renombrar “Formación Moral y Cívica” lo que durante el tercer peronismo se llamó “Estudio de la Realidad Social Argentina”– tuvieron como eje una concepción marcadamente religiosa del ser humano. Las resoluciones ministeriales 254/79, 323/80 y 1614/80 la circular 20/80 de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, establecieron los contenidos mínimos. Vale la pena reproducir, a pesar de su extensión, parte de la fundamentación de esas reformas, donde se establecía que:

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 9-1-1979 se enmarca en una concepción ética fundada en la ley natural que reconoce:

[...]

- 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.

[...]

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 Excmo. Señor Presidente de la Nación y el Señor Ministro del área han destacado significativamente [...], 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.

[...]

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 la que 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.

[...]

V. Dicha concepción no es otra que la que del orden natural, es decir de la cosmovisión esencial del hombre y de su entorno, de su dignidad y de 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 en la búsqueda de la Verdad, el Bien y la Belleza, como repeta [sic] la peculiar concepción religiosa en que se concreta ésta tendencia natural. Así, los principios del orden natural al emanar de la misma naturaleza del hombre [...] y de sus obras culturales y sociales son realmente unificantes para cualquier tarea en común.⁵

Este planteamiento es explicado por Pablo Pineau, para quien la política educativa de la última dictadura militar se instrumentó a partir de dos estrategias: la “represiva”, fundada en la restauración de “valores perdidos” y en manos de grupos tradicionalistas, y la “discriminadora”, en manos de grupos modernizadores tecnocráticos, que buscaban desarticular los mecanismos democratizantes de la educación. De esta manera, la educación quedaba sintonizada en relación al proyecto social general del gobierno de facto (2006: 24-25).

El 13 de diciembre de 1983, Raúl Alfonsín firmó el decreto 158/83, que ordenaba el que fue llamado “Juicio a las Juntas”, llevando a proceso judicial a los integrantes de los gobiernos de la última dictadura militar. Esta medida efectivizaba las primeras líneas de un proyecto social que tendría dentro de sus principales ejes la reconstrucción del Estado de derecho y la promoción de los Derechos Humanos. En esta línea, fue designado como Ministro de Educación y Justicia el Dr. Carlos Alconada Aramburú, quien había sido ya titular de esa cartera durante el gobierno de Arturo Illia –y que también se había desempeñado como Ministro del Interior de la dictadura autodenominada “Revolución Libertadora”–. Sin embargo, el Dr. Alconada Aramburú provenía del ámbito jurídico y universitario; este perfil – además de pertenecer al ala “balbinista” de la Unión Cívica Radical, lo que le podía permitir sumar apoyos a Alfonsín dentro de un sector opositor dentro del partido– lo hacía idóneo para encarar el desafío jurídico que el gobierno se había planteado.

A partir de la recuperación democrática se produjo, entonces, una importante ruptura en términos curriculares en la materia Educación Cívica. Su rol 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,

⁵ Subrayado en el original.

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.

El 8 de marzo de 1984 fue promulgada la Resolución 536/84, firmada por Alconada Aramburú. La misma se fundaba en la necesidad de “[...] efectuar la revisión y la actualización de los programas y metodología para la enseñanza de Formación Moral y Cívica...”

En la misma, aparecen contenidos tales como “Dignidad humana”, “El papel de la mujer”, “Autoridad y autoritarismo”, “Nucleamientos estudiantiles y democracia” (primer año); “Forma de vida democrática”, “El estado de derecho y la supresión de los derechos y garantías constitucionales”, “Quiebra del orden constitucional”, “La unidad latinoamericana” (segundo año); “Trabajo: deberes y derechos de los trabajadores”, “Los partidos políticos”, “Defensa de los Derechos Humanos” (tercer año). Los objetivos generales de la materia postulan un rol más concreto y participativo de parte del alumno:

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 frente a 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.

El trabajo de reforma sobre esta asignatura se organizó desde la Secretaría de Educación por medio de una comisión compuesta por los profesores María Teresa Álvarez, Silvia Arballo, Alicia Saravia y José Svarzman⁶. Ellos no sólo tuvieron a su cargo la selección de los temas de la materia, sino también la organización y apertura de más de 50 escuelas secundarias (Álvarez, 2014, Solá, 2014 y Svarzman, 2014), así como la confección de doce

⁶ En adelante, “Comisión de Apoyo”.

“Documentos de Apoyo” para docentes del área (seis para divulgación en todo el país, uno específico para la Capital Federal y cinco para las escuelas de gestión privada⁷).

Los Documentos de Apoyo

De acuerdo a entrevistas realizadas a los miembros de la Comisión, el trabajo de reforma y armado de los “Documentos de Apoyo” fue colectivo:

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. [Entonces] empezamos a buscar profesores que estuviesen en los establecimientos educativos que nos diesen cierta garantía de compromiso con una mirada democrática de la Formación Cívica. Ahí se enriqueció muchísimo la Comisión. (Álvarez, 2014).

De hecho, la idea de editar el material estuvo vinculada con las devoluciones que estos grupos de docentes de media le iban haciendo a la Comisión: “Ellos nos decían [...]: ‘No se va a poder romper, porque ya las editoriales están muy comprometidas, por ahí tienen firmados contratos por años.’ Ahí surge la idea de los Cuadernillos, para saltar el problema editorial.” (Álvarez, 2014).

De esta manera, el Ministerio de Educación elaboró una estrategia para que la reforma llegara rápidamente a las aulas. La publicación de estos Documentos estuvo acompañada por una labor profunda de capacitaciones y charlas que la Comisión de Apoyo brindó en muchas escuelas de todo el país.

Las charlas [...] eran muy interesantes. [...] De golpe nos vimos yendo a Ushuaia, a Misiones [...] y los correligionarios nos armaban encuentros con todos los profesores de Educación Cívica de un pueblo, por ejemplo. Todos. A veces eran reuniones de doscientas personas. (Svarzman, 2014).

Como se mencionó, se editaron seis Documentos de Apoyo para todas las escuelas del país, a los que se sumaron seis más: uno con temas específicos para la Capital Federal y otros para las escuelas de gestión privada. En una descripción rápida, se podría afirmar que estos cuadernillos consisten en sugerencias didácticas para la bajada curricular de la Res. 536/84.

⁷ Por razones de extensión, el análisis de los últimos cinco no se incluirá en el presente trabajo. No obstante, los cinco documentos mencionados para las escuelas privadas mantenían diferencias de enfoques respecto de los destinados a las escuelas públicas: en las charlas dentro del Ministerio y con docentes de estos establecimientos, se decidió realizar recortes específicos para evitar mayores resistencias (Svarzman, 2014 y Álvarez, 2014).

Sin embargo, también aportan bibliografía que en algunos casos complejiza los temas de la currícula.

El Documento de Apoyo N° 1 fue confeccionado y publicado durante el año 1984 y está dividido en sugerencias para los tres años de la asignatura: le dedica 11 páginas a primer año, 10 a segundo y 26 a tercero. De los temas de primer año, las actividades propuestas para el subtema “Dignidad humana” toman 9 de las 11 páginas, mientras que las 2 restantes se proponen actividades para las unidades “La escuela”, “La comunidad vecinal” y “El municipio”. No hay ninguna referencia a las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas durante la última dictadura militar. Se abordan las relaciones autoritarias, las democráticas y las paternalistas. En el desarrollo de esta temática, el “deber moral” no aparece como prescriptivo, sino que se da simplemente una descripción del mismo.

Para segundo año, se trabajan cuestiones sobre la ética política (hay un texto de Carlos Fayt sobre este tema, sin referencias puntuales a la realidad argentina); en las páginas 17 y 18 aparece un artículo titulado “La Nación y su cultura”, en el cual se aparecen estos conceptos relacionados, y separados de la idea de Estado. En términos generales, podría establecerse que trabaja desde algunas de las hipótesis clásicas sobre el concepto de “Nación”⁸; los subtítulos “La separación de poderes en la Constitución” y “Periodismo, periodista y opinión pública” se corresponden con las unidades “Organización política del Estado argentino”, “La Constitución Nacional” y “Formación de la opinión pública”. Entre las actividades propuestas sobre el final del capítulo destinado a segundo año, se proponen análisis del Apartheid sudafricano y del Holocausto perpetrado por el nazismo para trabajar temas relacionados con el autoritarismo, la libertad de expresión y la dignidad humana (en una relación con las unidades de primer año).

Finalmente, el Documento de Apoyo N° 1 toma la unidad curricular “Población de la República Argentina”. Así, las actividades y la bibliografía que aporta cubren muchas de las variables apuntadas en la currícula sobre esta temática, pero siempre desde una óptica fundamentalmente demográfica: distribución geográfica, migraciones, análisis estadístico⁹.

⁸ Cfr. Hobsbawm, E. *Ob. Cit.* Cap. 2: “Protonacionalismo popular”. Allí el autor examina los criterios clásicos que han sido identificados con la Nación: la etnicidad, la lengua, la religión, los llamados “símbolos patrios” y la pertenencia a un Estado. De más está decir que el historiador inglés esgrime argumentos para desarticular todas y cada una de estas identificaciones (pp. 55-88).

⁹ Es interesante destacar que, para estas temáticas, se cita un trabajo de Alfredo Lattes y Zulma Recchini de Lattes, en la que se realiza una lectura estadística y socialmente compleja de los problemas poblacionales. La publicación estuvo a cargo del INDEC en 1975, y es disonante como perspectiva para la escuela secundaria: estos temas eran generalmente abordados desde la asignatura Geografía, que contaba en Argentina con un fuerte atraso disciplinar para la década del 80, no sólo en las escuelas sino también a nivel académico.

En el Documento de Apoyo N° 2 también fue confeccionado y publicado en 1984. Allí se toman 4 páginas para primer año, 20 para segundo y 63 para tercero. Para primer año, sólo se aborda el tema “Cooperativismo”, que no figura en la currícula¹⁰.

Para segundo año, se aborda por primera vez el problema de la quiebra del orden constitucional, que es una unidad entera del programa de la asignatura. Sin embargo, el tema que se trabaja a continuación es el de “Soberanía territorial”, que incluye fragmentos de un artículo titulado “La Argentina y algunos de sus intereses actuales en relación con su soberanía”, editado en 1978 y de fuerte corte ideológico castrense. Se observa en varios pasajes la “paranoia”¹¹ que guiaba las políticas del gobierno militar¹². En línea con la Doctrina de Seguridad Nacional –que será fuertemente criticada en el Documento de Apoyo N° 4–, la presencia de este texto en la bajada curricular del gobierno democrático a los docentes de media es explicada por los mismos miembros de la Comisión de Apoyo, quienes grafican el carácter colectivo y espontáneo que tuvo el proceso:

Y yo recuerdo que teníamos como una cajita donde alguien decía “Che, acá hay un material para tal cosa”, y ahí aparecía. Yo me sentaba, lo leía y decía “Uy, qué bueno para hacer tal y tal cosa...” y empezábamos armar. Pensábamos “Bueno, hasta ahora escribimos sobre esto, ¿qué unidad nos falta? Derechos humanos”. (Svarzman, 2014)

...cuando empezamos a trabajar buscamos los objetivos, algunos lineamientos gruesos, y empezamos a advertir que no nos alcanzaba 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 –Susana Alday también trajo algunos– 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

¹⁰ En la Res. 536/84 figura, dentro de la unidad “La escuela”, el tema “La Asociación cooperadora”, que sólo tangencialmente puede ser incluida en esta temática. El cooperativismo era del interés de varios funcionarios ministeriales, especialmente del Dr. Bernardo Solá. Era, además, una idea de tinte político, en tanto se intentaba otorgar a la sociedad civil determinadas herramientas organizativo-solidarias, que plantearan una nueva relación con el Estado. Su Ministro de Salud y Acción Social, Aldo Neri, narró en una entrevista mantenida con este autor la necesidad de reformular esa relación, y la coherencias de sus políticas ministeriales en ese sentido, especialmente el Plan Alimentario Nacional (Neri, 2014).

¹¹ Cfr. Oszlak, O. (1991). *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*. Buenos Aires: CEDES; Amézola, G. de (2008). *Ezquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, son dos de los varios ejemplos en ese sentido.

¹² Al analizar la inclusión de este artículo, la prof. María Teresa Álvarez recordó que el Comodoro (R) Abel Roberto Arias, “Jefe del Departamento de Seguridad Nacional”, quien supervisó el documento en 1978, había “sobrevivido” a la restauración democrática y cumplía funciones burocráticas de baja responsabilidad en el Ministerio (Álvarez, 2014).

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. (Álvarez, 2014)

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. En un momento en que el Estado democrático parecía estar reconstruyéndose desde sus cimientos, estuvo claro para la Comisión de Apoyo –que, recordemos, también estaba a cargo de buscar espacios físicos para la apertura de nuevas escuelas secundarias, y de un cronograma de capacitaciones para los docentes de Educación Cívica– no hacían a tiempo para realizar una reflexión y un análisis profundo de los contenidos. Es probable que por esta misma razón haya existido un componente de improvisación en el diseño de los Documentos de Apoyo, que derivó en la presencia de material que parecía contradecir los objetivos del momento histórico que se abría.

Para tercer año, se vuelve sobre problemas de población, pero esta vez se hace especial énfasis en los problemas de la salud, adicciones, los grupos aborígenes, educación y cultura, minoridad, defensa civil y mutualismo; estos temas se corresponden con la unidad curricular “Problemas de la población. Soluciones posibles.”. Sólo al final se sugieren muy brevemente algunas actividades para la unidad “Partidos políticos”.

El Documento de Apoyo N° 3, confeccionado y editado en 1984 como sus precedentes. Incluye una “Presentación”, escrita pero no firmada por el Prof. José Svarzman, en tono militante:

[Estos son] los pilares sobre los que se asienta la asignatura, a saber: la participación cívica, los principios constitucionales, la forma de vida democrática, la comprensión de la realidad argentina e internacional y los derechos humanos.

[...]

El docente argentino fue, es y será, artífice de la democracia, verdadero cimentador del espíritu republicano del pueblo, preservador de las creencias y los valores colectivos. (Ministerio de Educación y Justicia, 1984d: 6)

Aparece allí una primera mención al problema de los Derechos Humanos como parte constitutiva de la vida en democracia, y al docente como artífice de la misma.

El Documento N° 3 no incluye actividades ni bibliografía para primer año. Comienza directamente con temáticas de segundo, vinculadas a la unidad curricular “La unidad

latinoamericana”. Se dedican a este año 43 páginas, con una fuerte impronta ideológica de la Teoría de la Dependencia.

Para tercer año (58 páginas), se toman la unidad “Problemas de la población. Soluciones posibles”, en sus aspectos de pobreza (tema que no está especificado en la currícula, aunque lo sobrevuela), salud y vivienda, por un lado. Por otro se aborda “La convivencia internacional. Soluciones”. La bibliografía aquí incluida abrevia en cuestiones de derecho internacional público y predomina la bibliografía extraída del Correo de la Unesco. Toda esta temática gira en torno al rol de las Naciones Unidas en el concierto internacional.

El Documento N° 4 lleva por subtítulo “Defensa de los Derechos Humanos”, y está íntegramente dedicado a este tema, que corresponde a la currícula de tercer año. En este cuadernillo, se realiza un análisis diverso sobre la temática, pero aparecen de manera clara las primeras alusiones a los delitos cometidos por el terrorismo de Estado de la última dictadura militar. El texto de presentación, escrito por el Dr. Bernardo Solá, explica el por qué de la necesidad de dedicar un documento completo a esta temática:

Es necesario revalorizar la dignidad humana para que no ocurran hechos tan dolorosos como los acaecidos en nuestro país en los últimos años. [...] Libertad, justicia, igualdad, seguridad, propiedad, forman parte de los valores del ser argentino. [...] “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. (Ministerio de Educación y Justicia, 1984e: 5)

Es probable que este documento no sea sólo la primera vez en la historia de la educación argentina en que se profundiza el tema de los Derechos Humanos, sino también que podría ser la primera vez que, desde la recuperación de la democracia en un documento curricular del Ministerio de Educación aparece la palabra “desaparecidos”. Es probable que la innovación que representa este concepto esté guiada por dos procesos en curso, cargados de una contundente “espectacularidad”: el Juicio a las Juntas y el llamado “show del horror”. Esto último hace referencia a la exposición, en los medios masivos de comunicación, de los detalles más escabrosos del terrorismo de Estado, durante los meses finales de 1983 y principios de 1984. De esta manera, el contexto explica perfectamente el tema escogido y el momento de su lanzamiento: a lo largo del año 1984 comenzó la “fase jurídico-legal” de la investigación de las violaciones a los Derechos Humanos: en febrero de 1984 se había sancionado la ley 23.049 que restringía el alcance del Código de Justicia Militar, de modo que

los delitos cometidos entre 1976 y 1983 por las jerarquías castrenses quedaban bajo la jurisdicción de la justicia civil. Por otro lado, en julio de 1984 la Cámara Federal ordenó al Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas que investigara la presunta responsabilidad de militares en un plan sistemático de violación de los Derechos Humanos. Al mismo tiempo, la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CoNaDeP) estaba llevando adelante una tarea de investigación sobre el mismo tema y que terminaría con la publicación del informe “Nunca Más”. Se ha mencionado más arriba el interés del Ministerio de Educación de enviar rápidamente una bajada curricular, con el objeto de eludir voces que mediaran entre la voluntad del gobierno y los docentes, como podrían ser las editoriales. Así, y dada la urgencia y la magnitud del desafío, se ha demostrado que este tema comienza a aparecer en los cuadernillos progresivamente, hasta volverse palpable en el Documento N° 3 y el 4° trata únicamente este problema.

El Documento N° 4 incluye documentos extraídos de la Unesco –como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del Niño–, así como un estudio comparativo entre la Declaración Universal y la Constitución Nacional¹³. Le sigue un artículo titulado “Soberanía y Derechos Humanos”, que según el prof. Svarzman fue aportado por Alfredo Bravo¹⁴, quien era miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Allí, se hace una fuerte y extensa crítica de la Doctrina de Seguridad Nacional, relacionándola con el neoliberalismo económico y con “...una estrategia militar planeada, elaborada y estructurada en los Estados Unidos, como parte de su propia política internacional en el marco de la Guerra Fría, y la división del mundo en bloques.” (Ministerio de Educación y Justicia, 1984e: 36). El marco de este artículo, de un corte identificable con la Teoría de la Dependencia –perspectiva que ya se percibía en el Documento N° 3–, es el pasaje donde se expresan con más contundencia las tendencias dentro del gobierno que vinculaban el accionar de los gobiernos militares con los intereses de Estados Unidos en la región. El tono en que el artículo aborda esta temática –rayano a la denuncia– no llama la atención por el momento histórico y la entidad que lo produce; sin embargo, su inclusión en un Documento de Apoyo para docentes de Educación Cívica, sí marca un importante hito de ruptura acerca de los contenidos curriculares y la modalidad de su abordaje.

¹³ No está de más recordar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como 12 tratados internacionales más, recién adquirieron jerarquía constitucional con la reforma de 1994.

¹⁴ El Prof. Alfredo Bravo, de reconocida militancia en el Partido Socialista y víctima de secuestros y torturas durante la última dictadura militar, se desempeñaba como Subsecretario de la Actividad Profesional Docente durante el primer gabinete del Ministerio de Educación del alfonsinismo, en función de su carrera en el gremialismo docente.

Los documentos de apoyo N° 5 y 6 no son estrictamente una bajada de contenidos curriculares desde el Ministerio de Educación hacia las escuelas, de manera unidireccional: el Documento de Apoyo N° 5 recoge reflexiones, propuestas y sugerencias recibidas a partir de la convocatoria que el mismo Ministerio hizo a los docentes de Educación Cívica, a través de la Circular N° 13/85 de la Subsecretaría de Conducción Educativa. La misma convocaba a que en cada establecimiento se realizaran reuniones de trabajo en el Departamento de Ciencias Sociales en torno a una serie de ejes que evaluaban la didáctica de las materias del área. Por su parte, el Documento de Apoyo N° 6 contiene sugerencias didácticas y reúne los resultados de una encuesta que el Ministerio envió cada docente –se destaca haber recibido 5201 respuestas de docentes de todo el país– acerca de los contenidos, las actividades áulicas y la evaluación de la nueva materia. El resultado es un detallado documento analítico-estadístico que servía como insumo para la planificación estatal.

Por otro lado, el cuadernillo 3bis, destinado exclusivamente a las escuelas de Capital Federal, tiene breves sugerencias didácticas adaptadas a la estructura estatal de la ciudad de Buenos Aires, y a su particularidad como capital de la Nación dependiente, en ese momento, del Poder Ejecutivo Nacional, e impedida de elegir a su jefe comunal. Como una de las unidades de Primer Año consistía en los distintos niveles de administración estatal –y las relaciones entre ellos–, se destinó exclusivamente este cuadernillo para abordar estrategias didácticas en torno a estos temas para esa jurisdicción

Lo que surge de la observación de los Documentos de Apoyo –y especialmente del intento sistematizador que constituyen los Documentos 5° y 6°–, el objetivo no sólo era la renovación de los contenidos para articularlos con los nuevos tiempos democráticos –aunque, reconocen, sentían la llamada “primavera alfonsinista” como un proceso tan fascinante como inestable y amenazado–, sino especialmente de los enfoques didácticos. De manera fundamentalmente intuitiva, aparecían los primeros intentos de establecer criterios didácticos constructivistas:

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. (Svarzman, 2014).

Mario Carretero (1997) define la perspectiva constructivista como una forma de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente funciona como guía, para que el alumno construya aprendizajes significativos por sí solo, ganando en autonomía y modificando sus propios esquemas de conocimiento en el proceso (pp. 39-71). La búsqueda, por parte de quienes estuvieron a cargo de diseñar estrategias didácticas para Educación Cívica, de trasladar el papel del alumno de receptor pasivo de conocimientos a constructor activo y participante de los mismos cuadraba con los objetivos del gobierno alfonsista de autonomizar a la sociedad civil frente a las estructuras del Estado. Así como la gestión que inició en 1983 buscó empoderar a la ciudadanía en el ejercicio de sus derechos –por ejemplo, y fundamentalmente, a través de la llamada al pueblo a participar en la actividad política y discusión de la agenda pública–, la correlación en el ámbito educativo ingresó a través de la reforma de Educación Cívica, planteando recorridos didácticos que colocaran al alumno en el rol de protagonista de la educación. Nuevamente, José Svarzman (2014) explica:

...en realidad lo que nosotros notábamos era que si no se democratizaba la escuela, poco se iba a democratizar la sociedad, digamos. Había como una especie de ilusión de que si en la escuela se vivían relaciones democráticas eso iba a preñar el resto de las instituciones: el pibe iba a crecer en otra forma de relación con el poder.

Si se puede afirmar que una consciencia democrática se aprende más de la práctica cotidiana que del limitado alcance de una materia –de mínima carga horaria además– en la escuela, el enfoque que la Comisión de Apoyo le imprimió a Educación Cívica estaba pensado en la dirección correcta. No se trataba de enseñarles a los alumnos a memorizar un mapa de la nueva democracia, sino de llevarlos de paseo a conocer el territorio.

Conclusiones

El 10 de diciembre de 1983 se abrió un proceso que buscaba, fundamentalmente, recuperar los lazos entre la sociedad civil y el Estado, por medio de la promoción de la participación política. Sólo construyendo *costumbres* democráticas se podría afirmar la institucionalidad del estado de derecho: de la morfología de esas costumbres y tradiciones dependería la propia morfología del sistema democrático. Esto debía asentarse fundamentalmente en una experiencia compartida como sociedad, más que en modificaciones

de normativa (Alfonsín, 2004: 19). Es por eso que la reforma de Educación Cívica de 1984, que inicialmente se planteó como una modificación de los contenidos de la materia, tuvo objetivos mucho más ambiciosos: los de propender a una práctica democrática por parte de los alumnos, por medio de la introducción de perspectivas didácticas constructivistas. Se esperaba que un análisis social más complejo, amplio y profundo de la práctica ciudadana, estipulada en los contenidos de la Resolución 536/84 y en los Documentos de Apoyo elaborados por la Comisión establecieran los ejes mínimos del debate público en las escuelas: ideas de democracia, de dependencia, de ciudadanía, de derechos humanos. Sin embargo, como se afirmó, la impronta más fuerte estaba dada por un nuevo y activo rol de los alumnos frente al conocimiento escolar que ponía en juego esas conceptualizaciones.

La tarea encarada por la Comisión de Apoyo, durante la primera gestión educativa de la democracia recuperada, tuvo las características clásicas de la gestión estatal en tiempos de innovación y urgencia –y por qué no, también en tiempos de sostenimiento del status quo–: una tarea colectiva y en muchos aspectos improvisada. El hecho de que las políticas públicas, por lo general, estén impregnadas de esos modus operandi, no las hace necesariamente contradictorias o poco efectivas: aún con esa dinámica de trabajo, y a pesar incluso de las propias contradicciones, la Comisión de Apoyo elaboró un plan para la materia Educación Cívica alineado con el nuevo tiempo. Lo que da la pauta de que el mismo espíritu de época –apertura, participación, confianza en un sistema democrático que se reseteaba después de la trágica experiencia de los años 70– fue un impulso mucho más potente que la planificación detallada de los funcionarios estatales, para pensar una educación en democracia.

Bibliografía

Alfonsín, R. (2004). *Memoria política. Transición a la democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control Vol. IV: La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.

Finocchio, S. (1989). "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media.". *Propuesta educativa*, 1. FLACSO, 51-63.

Fontana, J. (1999). *Historia: análisis de pasado y proyecto social*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo. (1ª ed., 1982).

Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Hobsbawm, E. J. (2012). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Buenos Aires: Crítica. (1ª ed. en inglés, 1990).

Novaro, M. (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2006). "Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)." En: Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. et. al. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 13-118). Buenos Aires: Colihue.

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

Southwell, M. (2006). "'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, A., Tortti, M. C. y Viguera, A. (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 307-334). Buenos Aires: Prometeo.

Tiramonti, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". En: Novaro, M. y Palermo, V. (comps.). *La historia reciente. Argentina en democracia* (pp. 223-238). Buenos Aires: Edhasa.

Fuentes primarias

Alfonsín, R. (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")*. Versión on line http://www.leopoldomoreau.com.ar/pdf/Parque_Norte.pdf.

Ministerio de Educación y Justicia (1984a). *Documento de Apoyo N° 1. Educación Cívica*. Buenos Aires.

----- (1984b). *Documento de Apoyo N° 2. Educación Cívica.*
Buenos Aires.

----- (1984c). *Documento de Apoyo N° 3. Educación Cívica.*
Buenos Aires.

----- (1984d). *Documento de Apoyo N° 3 bis. Educación Cívica (para Capital Federal).* Buenos Aires.

----- (1984e). *Documento de Apoyo N° 4. Educación Cívica. Defensa de los Derechos Humanos.* Buenos Aires.

----- (1985). *Documento de Apoyo N° 5. Educación Cívica.*
Buenos Aires.

----- (1986). *Documento de Apoyo N° 6. Educación Cívica.*
Buenos Aires.

Unión Cívica Radical (1983). *Plataforma electoral de la Unión Cívica Radical para las elecciones presidenciales de 1983.* Versión on line:
<http://archivohistorico.educ.ar/sites/default/files/IX-01.pdf>.

Testimonios orales

Álvarez, María Teresa. Asesora afectada a la Secretaría de Educación de la Nación (1983-1986). *Entrevista realizada por el autor en agosto de 2014.*

Neri, Aldo. Ministro de Salud y Bienestar Social de la Nación (1983-1986). *Entrevista realizada por el autor en abril de 2014.*

Solá, Bernardo. Secretario de Educación de la Nación (1983-1986). *Entrevista realizada por el autor en agosto de 2014.*

Svarzman, José. Asesor afectado a la Secretaría de Educación de la Nación (1983-1986). *Entrevista realizada por el autor en agosto de 2014.*

Normativa

Circ. 20/80 de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, Ministerio de Educación y Cultura.

Res. 254/79 del Ministerio de Educación y Cultura.

Res. 323/80 del Ministerio de Educación y Cultura.

Res. 1614/80 del Ministerio de Educación y Cultura.

Res. 3/84 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

Circ. 23/84 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

Res. 536/84 del Ministerio de Educación y Justicia.

Res. 2414/84 del Ministerio de Educación y Justicia.

Circ. 13/85 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.