

## El *trabajo* como contenido de enseñanza en los manuales de Civismo (Argentina, 1976-1989)

Doval, Delfina\*; Kaufmann, Carolina\*; Monzón, María Inés\*\*

### Resumen

Se estudian las transformaciones operadas en la asignatura *Formación Moral y Cívica* y en manuales escolares de Argentina, específicamente con relación al trabajo en tanto contenido de enseñanza. Se investiga esta problemática durante el período comprendido entre los años de la Dictadura y la temprana transición democrática, dividiendo la indagación en dos etapas: la primera desde 1976 a 1983 y la segunda desde 1984 a 1989.

**Palabras clave:** educación, manuales escolares, formación moral y cívica, educación cívica, trabajo

---

Artículo derivado del PID UNER 3109, radicado en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) (Paraná, Argentina); Directora: Dra. Carolina Kaufmann; recibido en diciembre 2010; admitido en julio 2011.

Autoras: \*Cátedra Historia Social de la Educación, FCEdu, UNER (Paraná, Argentina); \*\*Becaria de Iniciación en la investigación SCTFRH-UNER. Contacto: ddelfina@gmail.com

## **The work like content in Civic Education textbooks (Argentina, 1976-1989)**

### **Abstract**

The study being exposed in this paper focused on the transformations operated in the school courses of *Moral and Civic Formation* and in textbooks for such courses in Argentina, in relation to work as content in education. The problem was studied during the period between the years of the Dictatorship and the early democratic transition, dividing the research in two stages: first one from 1976 to 1983 and second one from 1984 to 1989.

**Keywords:** education, textbooks, moral and civic formation, civic education, work

## **O trabalho como conteúdo de ensino nos manuais de Civismo (Argentina, 1976-1989)**

### **Resumo**

Estudam-se as transformações operadas na matéria *Formação Moral e Cívica* e em manuais escolares da Argentina, especificamente em relação com o trabalho como conteúdo de ensino. Investiga-se esta problemática durante o período compreendido entre os anos da Ditadura e a precoce transição democrática, dividindo a indagação em duas etapas: a primeira desde 1976 a 1983 e a segunda desde 1984 a 1989.

**Palavras chave:** educação, manuais escolares, formação moral e cívica, educação cívica, trabalho

## I. Introducción

Este trabajo se articula con investigaciones anteriores realizadas por el Grupo TIPHREA-FECD-UNER<sup>1</sup> (Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia educacional Argentina reciente). Estudiaremos las transformaciones operadas en la asignatura *Formación Moral y Cívica* y en los manuales escolares específicamente con relación al “trabajo” en tanto contenido de enseñanza. Investigaremos esta problemática durante el período comprendido entre los años de la Dictadura y la temprana transición democrática, dividiendo la indagación en dos etapas: la primera desde 1976 a 1983 y la segunda desde 1984 a 1989. Este artículo se inscribe dentro del proyecto de Investigación *Textos escolares, Dictadura y transición democrática* financiado por la SCTyFRH-UNER.

Recordamos que al asumir *de facto* la Junta Militar el gobierno de la República Argentina el 24 de marzo de 1976<sup>2</sup> en nombre del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN), trazó propósitos y objetivos<sup>3</sup> precisos para la consolidación de un *nuevo orden* socio-cultural, económico y político. La creación de este pretendido *nuevo orden* se produjo “...en la combinación de los ejes ideológicos, *seguridad* –que eslabonó el universo temático del orden (o la represión)– y *mercado* –que eslabonó el universo del progreso/modernización/ satisfacción–, se construyó el espacio simbólico de integración del discurso autoritario (...) La combinación de estos dos universos discursivos puso en movimiento un conjunto de prácticas a través de las cuales se intentaría refundar de arriba hacia abajo la sociedad argentina” (Doval, 2007:232).

En este marco, la alianza militares-élite tecnocrática confirió al sistema educativo la función de convertirse en uno de los espacios claves de distribución del *nuevo orden fundante*. En la consecución de la *seguridad* no escatimaron esfuerzos y las acciones de represión material y simbólicas extendidas al sistema educativo provocaron la desaparición y expulsión de docentes y de alumnos, la quema y secuestro de libros, la proscripción del uso de determinada indumentaria, el control del largo de cabellos, el uso de barba, la realización de reuniones, la vigilancia ideológico-político de las madres que integraban las asociaciones, la modificación de planes de estudio y contenidos, la expulsión de pers-

pectivas teóricas, el cierre de carreras universitarias, la censura de canciones, de películas... La enumeración podría continuar extendiéndose y dar cuenta de cuán profundo fue el ámbito de lo *prohibido/expulsado/desaparecido* y, por ende, de todo lo que se consideraba amenazante para la *seguridad*. Paradojalmente, *lo permitido, lo que no era amenazante*, fue regulado con sencillez casi monástica por los guardianes del mandato dictatorial: recuperar unos supuestos valores del *ser argentino*. Recuperar, entonces, los valores nacionales de nuestra mejor tradición hispanista-cristiana, que darían coherencia dogmática a un modelo de transmisión pedagógica ambicioso en sus pretensiones fundadoras.

Acorde a lo anterior, no debería extrañarnos el papel clave otorgado a la transmisión de contenidos vinculados a una tradición perenne en asignaturas precisas de enseñanza. Una de estas asignaturas de enseñanza fue *Formación Moral y Cívica*. En la transmisión de estos contenidos jugarían un papel fundamental la incorporación y legitimación de textos escolares utilizados tanto en la formación de los docentes como en las lecturas áulicas<sup>4</sup>. Consecuente, no se hizo esperar la modificación de la mencionada asignatura. El 8 de julio de 1976, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCEN) implementa por Decreto N° 1259 la asignatura *Formación Cívica* para los Planes de estudio y Programas para el Ciclo Básico del Nivel Medio de todas las escuelas secundarias del país. *Formación Cívica* reemplazaba a la asignatura *Estudio de la Realidad Social y Argentina* (ERSA)<sup>5</sup>. Entre sus consideraciones el Decreto expresa:

- Que el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una expresión de lo nacional y que la acción educadora debe converger en consecuencia, hacia la formación del hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios.
- Que la efectivización de una pedagogía de los valores en el marco institucional de la escuela debe significar un desarrollo libre y creativo de sus conductas responsables que sin sectorizaciones ideológicas, asegure la comprensión de los contenidos culturales tradicionales a fin de posibilitar un desarrollo armónico y dinámico para el proyecto futuro de la sociedad.<sup>6</sup>

La lectura de los considerandos evidencia los ejes de la transformación ligados al universo del orden refundacional garantizado por una pedagogía de los valores ordenadora de la tradición cultural: verdadero civismo, acción educadora, formación del hombre conciente de la nacionalidad y sus valores patrios.

## II. Formación cívica “verdadera” y valores ético-religiosos

Con relación al párrafo anterior, nos preguntamos: ¿una acción pedagógica con estas características será aquella que identifica Kechichán (1981:5) como la que responde “...a elevadas metas morales, a la esencia misma de la educación, a los fines de la pedagogía de todos los tiempos: **formar para la verdad y el bien**”?<sup>7</sup>. Podríamos colegir, entonces, que formar en la verdad y el bien daría el tono al *verdadero civismo*. Hete aquí que nos queda ahora dirimir qué es este verdadero civismo. En principio unos interrogantes nos conminan: ¿Debemos suponer que existía un falso civismo? ¿Este falso civismo impediría el desarrollo armónico y dinámico del proyecto futuro de la sociedad? ¿Este falso civismo obstaculizaría el progreso, la modernización y la satisfacción individual ligados a la instauración de la lógica del mercado en el contexto del capitalismo globalizado? ¿Este falso civismo era el que había alumbrado las luchas de la década de los '60 y '70 contra el imperialismo, los reclamos por justicia social, por mejores condiciones laborales, por los derechos de los trabajadores?

Ocupémonos, en principio, de la indagación que nos posibilite examinar cuál es el supuesto verdadero civismo, para dar luego algunas respuestas tentativas a nuestros interrogantes. Los guardianes del orden, los garantes de la seguridad, nos ofrecen las notas del verdadero civismo entendido como el resultado de la acción de la pedagogía valórica<sup>8</sup> y como expresión de lo auténticamente nacional. Recordemos lo que señalaba Bruera, entonces ministro de educación nacional, al referirse a los contenidos vinculados a la formación cívica y moral:

“No se nos escapa que al referirnos a un asunto tan significativo como es el del desarrollo de los contenidos morales y de la formación cívica de nuestros alumnos, estamos tratando uno de los aspectos básicos de toda acción educativa”.<sup>9</sup>

Consecuente con la finalidad otorgada al logro del *verdadero civismo*, las modificaciones operadas en la asignatura pretendían reflejar las transformaciones que debían provocarse en la sociedad. No es extraño que éste fuese un tema básico para la educación nacional y que definiese un aspecto sustancial de la política educativa<sup>10</sup>. En la inauguración de la reunión de rectores de Institutos de Profesorado con el motivo de la puesta en marcha del Programa de Actualización Docente en Formación Cívica, Bruera despejaba toda duda al respecto:

“[...] al hacer Formación Cívica estamos encuadrando la educación dentro de un proceso para toda la sociedad, y que este proceso conlleva claramente una definición de **Política** con mayúscula [...]”<sup>11</sup>

El canon escolar respondería rápidamente a los cambios curriculares propuestos que debían comenzar a implementarse a partir del segundo cuatrimestre del año lectivo 1976. Por una parte, puso a disposición una pretendida *pedagogía valórica* cuya efectivización dentro del marco institucional de la escuela ayudaría “... a los adolescentes a traducir el deber del juicio moral en comportamientos que manifiesten su madurez”<sup>12</sup>. Por la otra, un canon literario de textos *aprobados y recomendados* acordes a los requerimientos establecidos. Cabe recordar y mencionar algunos de los autores que lo conformaban: Belaunde y Belaunde; García y García; Luchenio; Kechichián.

En julio de 1978, siendo Ministro de Cultura y Educación Juan C. Llerena Amadeo<sup>13</sup>, la asignatura cambia de nombre y pasa a denominarse “*Formación Moral y Cívica*”. Durante la *VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación*, realizada en la ciudad de Buenos Aires entre el 18 y 19 de diciembre de 1978, se elabora la *Recomendación N° 7* que establece la modificación de los *Contenidos Mínimos para el Ciclo Básico* de diversas asignaturas, entre ellas Formación Moral y Cívica. Dentro de los mismos destaca aquél que enuncia que el alumno, a través de los contenidos básicos para el nivel medio, deberá asumir “... los valores ético-religiosos ordenadores de su personalidad”<sup>14</sup>. “Objetivo señero para indicar que la travesía que se recorría –¿peregrinaba?–, desde el Ministerio, tenía un norte definido en los documentos fundacionales del Golpe en 1976 y que en esta gestión se reorientaba la brújula”<sup>15</sup>. Dicha

reorientación señala la ampliación del signo clerical de las políticas educativas dictatoriales y la discusión que desde el Ministerio se sostendrá en torno del papel que deben jugar los agentes educativos en la profundización de los valores ausentes en el sistema educativo<sup>16</sup>.

Algunos de los contenidos afectados por la modificación de 1978 son estratégicos en la asignatura *Formación Moral y Cívica*: la familia, el hombre y, en nuestro caso particular de análisis, el trabajo. En el “Prólogo” del manual de *Formación Moral y Cívica* para el primer curso, García y García (1981) lo reconocen:

... se han incorporado a la asignatura llamada *Formación Moral y Cívica* dos importantes aspectos de la vida del hombre a la asignatura llamada –el moral y el cívico– mediante la valorización de las funciones de la familia a partir de la indisolubilidad del vínculo matrimonial y de una eficiente preparación para el matrimonio ...Dentro de ese marco referencial, los alumnos a través del nivel medio de todo el país han de profundizar en los tres años que componen el *Ciclo Básico* y en los dos años que abarca su enseñanza en las Escuelas de Comercio, los temas vinculados con el hombre, su familia y sus realizaciones culturales, económicas y políticas<sup>17</sup>.

Cabe subrayar que esta reorientación acentuará el carácter ético-religioso otorgado a la formación cívico-nacional, y preguntarnos: ¿La formación cívica verdadera debía ser la que se expresa a través de la enseñanza religiosa?, ¿Formación Moral y Cívica debía ser Formación religiosa?<sup>18</sup>. Asimismo, el canon de autores de textos escolares de *Formación Moral y Cívica* que tuvieron difusión en las escuelas medias argentinas durante el último régimen militar, en la lógica del *aprobado, recomendado*, aportan al fortalecimiento de los objetivos establecidos en los planes de estudio:

- Acentuar su formación cívico-nacional y perfeccionar el desarrollo de actitudes ético-religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal ante nuevas situaciones.
- Internalizar principios éticos y aplicarlos en su vida personal y social.
- Apreciar y respetar los valores de la cultura occidental y cristiana.
- Asumir actitudes de buen ciudadano.
- Ejercitar y fortalecer sus actitudes de amor y de respeto por la Patria.<sup>19</sup>

Es interesante subrayar que en 1981, se lleva a cabo una nueva modificación en los Programas de la asignatura y bajo la mentada aspiración de alcanzar la formación *cívica verdadera* destaca la intensificación del perfeccionamiento del desarrollo de actitudes ético-religiosas. Al respecto, en el prólogo de uno de los manuales se explicita:

“[...] se incorporan a los nuevos programas que entran en vigencia a partir del Curso Lectivo de 1981 algunos conceptos que pretenden acentuar en el alumno su formación cívico-nacional y perfeccionar su desarrollo de actitudes ético-religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal frente a nuevas situaciones.” (García y García, 1981 –Prólogo–)

Podríamos sostener, utilizando para acompañar nuestros argumentos lo expuesto en los manuales de *Formación Moral y Cívica*, que si se carece de *actitudes ético-religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal frente a nuevas situaciones*, se carece de “... la referencia a un orden moral superior al cual el hombre debe someterse voluntariamente y por propia conciencia, en su conducta personal y social. Y que dicho orden debe ser inculcado por el hogar y la escuela” (Kechichián, 1981:15). De este modo, sostiene que la *única* finalidad y propósito de la obra es la finalidad patriótica que la asignatura conlleva (Kechichián, 1981:6), invocando en términos patrióticos a los estudiantes y los docentes que los leerán: “A los que van a recorrer estas páginas, los comprometemos en la responsabilidad de construir para un mañana no excesivamente remoto una Argentina mejor para todos los argentinos” (Kechichián, 1981:6). Argumentos reforzados por otro de los textos que invoca que la finalidad central de la asignatura es la perfección de todos los *órdenes* que se alcanzará a través de los *rectos principios morales* en los que se formará a los jóvenes:

La finalidad de la asignatura Formación Moral y Cívica, es contribuir a “preparar a la juventud para que se organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que la eleven a su perfección en todos los órdenes (Belaunde y Belaunde, “Presentación”, 1982).

Con acierto, Krotch (1988:245) ha señalado que, durante la Dictadura, lo religioso se subordina a un discurso más amplio referido a la unidad y esencia de lo nacional, de modo tal que lo trascendente se subordina a un principio dogmático y lo que pretende abordarse desde una perspectiva ontológica se termina transformando en una petición de principios políticos. La circular sobre “Educación Patriótica” de 1976 evidencia este corrimiento al aludir a la intención o finalidad moral de *Formación Moral y Cívica*:

La cultura **cívica** o **política** debe disponer al hombre a comportarse frente a la Nación y al Estado conforme a los dictados de la virtud de la justicia, procurando el bien de la comunidad nacional en aras del amor patriótico. Toda forma de educación moral se ordena a una obra, a la acción en procura del bien, ya sea individual, ya común (doméstico, nacional o internacional)...<sup>20</sup>

Llegados a este punto, entendemos que la asignatura *Formación Moral y Cívica* obedeció a la reactualización y consolidación de los valores occidentales y cristianos, supuestos estructuradores de nuestras tradiciones y herencias, con la finalidad de dar el tono político-educativo al PRN en la formación moral de los futuros ciudadanos en aras de la adquisición del *verdadero civismo*. ¿En aras de la adquisición de un *ethos cívico-político* a-temporal y carente de conflictos?

Colocados en esta encrucijada, algunas preguntas comienzan a ordenarse con relación a nuestro objeto de estudio: ¿qué operaciones de resemantización se efectuaron en torno del contenido de enseñanza “Trabajo” en los planes de estudios?; ¿cómo se vinculó este proceso de profundización de las actitudes ético-religiosas como ordenadoras de lo cívico-nacional con el objetivo de disciplinamiento social en la búsqueda de generar unas nuevas reglas comunes para dirimir y disminuir la conflictividad social?; ¿cómo retomaron las propuestas editoriales de los manuales de *Formación Moral y Cívica* el análisis de este contenido de enseñanza al hilo de los *libros aprobados, prohibidos y recomendados*?; ¿qué actividades escolares propusieron estos textos escolares para acentuar la formación cívico-nacional y perfeccionar el desarrollo de actitudes ético-religiosas que implicasen la capacidad de reacción

personal ante las situaciones que el trabajo exigiría a los jóvenes en tanto futuros ciudadanos?

### III. Planes de Estudio y Manuales de Formación Moral y Cívica: el trabajo como contenido de enseñanza

En los planes de estudio y los manuales de *Formación Moral y Cívica*, el trabajo como contenido de enseñanza se introduce para primero, segundo y tercer año del ciclo básico general del nivel medio<sup>21</sup> en la *Unidad IV*. El análisis de las propuestas editoriales, acorde a lo que los autores manifiestan, revela que los volúmenes responden puntualmente a los “Contenidos Mínimos” (Alcances y desarrollo temático) establecidos por las normas ministeriales<sup>22</sup>. Estos textos escolares, ajustados al programa oficial de la asignatura, se utilizaron en los Ciclos básicos del nivel medio, las escuelas de comercio y las escuelas de educación técnica.

En los planes y manuales de primer año esta *Unidad IV* se denomina: *El hombre y sus realizaciones económicas*. En la misma, se examina el *trabajo* en vinculación con la plena realización del hombre y con su dignificación. El trabajo, convertido en contenido de enseñanza, aparece vinculado a las necesidades materiales y espirituales. Se destacan entre las necesidades espirituales: las religiosas, los bienes económicos –su concepto y clasificación en tanto bienes de consumo o de producción–, los elementos de producción y, por último, el ahorro y previsión. Se incluye, además, un punto que se ocupa de indagar la relación entre *Economía y Moral* que estudia: las consecuencias prácticas, las diversas concepciones, la concepción cristiana de la Economía, la Doctrina Social de la Iglesia (DS) y sus conceptos fundamentales<sup>23</sup>.

En los planes y manuales de segundo año, la *Unidad IV* se denomina: *El hombre: necesidades y actividades económicas*. Se aborda el *trabajo* en vinculación con los pilares de la Economía Moderna, el pasaje de la condición de artesano a la de obrero, del taller a la fábrica, del gremio al sindicato, las transformaciones en las condiciones de trabajo y en la vida cotidiana. Se analiza el derecho del trabajo, el orden público y la autonomía de la libertad, la irrenunciabilidad de las normas, el poder directivo, el poder disciplinario, la remuneración justa. Se tratan, final-

mente, los problemas que surgen de la relación laboral, los conflictos de trabajo y los efectos de las medidas de fuerza sobre el contrato de trabajo, y se vuelve a abordar como último punto la DS.

En los planes de estudio y manuales para tercer año del nivel medio, la *Unidad IV: El hombre y sus realizaciones económicas*, contempla los siguientes contenidos de enseñanza organizados en cuatro grandes temas:

1. El desarrollo: noción. Desarrollo económico y desarrollo integral. El desarrollo económico como base material del desarrollo integral. Sobrestimación y subestimación. Las aspiraciones legítimas de los pueblos. Respeto a la recta escala de valores personales, familiares y sociales; 2. Participación de todos los pueblos en el desarrollo integral del hombre. Función de la educación y la cultura de la verdad. 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. 3. 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. 4. La doctrina social de la Iglesia y el orden económico internacional: “Mater et magistra”, “Populorum progressio” y otros documentos pontificios<sup>24</sup>.

En los textos examinados prevalece una perspectiva normativista que, siguiendo el programa oficial vigente<sup>25</sup>, privilegia una exposición de contenidos ordenados en argumentaciones que se sustentan particularmente en documentaria oficial, en citas de documentos papales, encíclicas y citas bíblicas. Destaca particularmente que no se ofrece en los manuales consultados bibliografía de referencia. Conjeturamos que la ausencia de referencias bibliográficas, a excepción de las citas de autoridad eclesial, refiere a unas prácticas de lectura que presuponen la estrecha vinculación entre discurso e ideología y la confianza en la autoridad persuasiva del texto. Las editoriales de los títulos que tuvieron mayor presencia en las escuelas medias argentinas son: Claretiana; Stella, Sainte Claire, Kapelus. Destaquemos que las dos primeras son editoriales católicas. Recordemos el señalamiento que efectúa Chartier (2000) con relación a la intervención del editor. Al respecto advierte que,

además de la actividad comercial, es quien define por su papel regular todas las posibles selecciones que llevan a un texto a convertirse en libro, al libro en mercancía intelectual, y a esta mercancía intelectual en un objeto difundido, recibido y leído. Pensemos ahora esta intervención en consonancia con las políticas de censura de los textos implementadas en la Dictadura. Nos encontramos, entonces, con un concierto de voluntades políticas que impulsan la *custodia*, el *resguardo*, la *pureza doctrinal*, de los manuales escolares para *Formación Moral y Cívica*.

En varios de los textos analizados al finalizar el capítulo se ponen a consideración aspectos tales como: síntesis de los principales conceptos, breves y precisas lecturas complementarias con datos del autor y la obra, sin mención de la editorial, año y lugar de edición –otras lecturas complementarios son extractos que el autor expone sin citar fuente de referencia–, propuestas de trabajos prácticos sobre los temas abordados en la unidad. De allí que, en la lógica reproductivista y dogmática que organiza la asignatura, Kechichián (1981:236) propone en su manual para primer año al finalizar el capítulo IV: realizar una redacción sobre el “Tema de ideas: Energías físicas y morales para un mundo mejor”; García y García (1981) incluyen fragmentos de Encíclicas que evidencian la preocupación por la cuestión social en torno de la situación de los trabajadores en el contexto del capitalismo.

La concepción de trabajo, *en tanto actividad de plena realización y perfeccionamiento del hombre*, que se presenta en los planes de estudio, responde a unos objetivos educativos vinculados estrechamente al replanteo que se realiza de la asignatura *Formación Moral y Cívica* como disciplina de enseñanza rectora de las actitudes cívicas y morales de unos futuros ciudadanos que deben adquirir la actitud, preocupación y celo por defender las *sagradas instituciones de la Patria*<sup>26</sup>. En concordancia con tal finalidad, y en la integración de los ejes que estructuran el universo discursivo dictatorial: seguridad y mercado, la temática del trabajo aparece entramada en esta univocidad dignificante. En este horizonte simbólico, el trabajo no es sólo elemento de la producción, sino especialmente *ley natural* y, por ende, *ley moral*. Convoquemos a los autores del canon literario para sostener estos argumentos:

El trabajo es la **obra** y el **resultado de la actuación** del hombre, ser inteligente y libre. La historia de la humanidad, nuestra propia experiencia, nos enseñan que el trabajo es una ley natural: ello significa que es una **exigencia de la misma naturaleza humana...** El hombre mediante el trabajo, ejercita todas las posibilidades corporales y espirituales de las que ha sido dotado por el Creador. La **primera ley bíblica** señalada al hombre después de su caída fue la de trabajar, la de realizar su misión civilizadora por medio del trabajo fecundo... Por lo tanto, el trabajo es una necesidad natural para la vida del individuo y de toda la especie humana. Ello le otorga el carácter de verdadera **ley moral**" (Kechichián, 1981:197)<sup>27</sup>.

¿Qué posibilita esta verdadera ley moral? "Ser amable y cortés en el trato, ser paciente y tolerante, no abrigar en el corazón envidias, ni rencores, son formas de comportamiento en la sociedad. Dependen de la conciencia de cada uno, de los principios morales y religiosos que se le hayan inculcado en el hogar, en la escuela, en el ambiente donde se ha educado" (Kechichián, 1981:38.). En consonancia, el *trabajo* debe permitir a las jóvenes generaciones, durante su formación cívico-nacional-*crisiana*, internalizar el valor de la amabilidad, del trato cortés, de la paciencia y de la tolerancia, como formas esperadas de comportamiento social. A través de la formación cívico-nacional, los jóvenes comprenderán no sólo racionalmente la importancia de bienes naturales y culturales, sino también la importancia del trabajo en el perfeccionamiento espiritual, que deberán amar en tanto perfecciona la personalidad del hombre, al mismo tiempo que les permite incorporarse individualmente al mercado. *Formación Moral y Cívica es preparación para el bien común*, tal como afirma Kechichian (1981:6) en uno de los manuales para primer año; por ende, la asignatura debe internalizar en los jóvenes que su incorporación individual al mundo del trabajo contribuirá a este bien común que permitirá lograr una sociedad que aparece esencializada, podríamos afirmar eufemizada, en el prólogo del citado manual, como más desarrollada, más justa, más humana.

El trabajo es verdadera *ley moral* pues es una necesidad natural para la vida de los individuos y de la humanidad, "...como integrantes de la gran familia humana estamos ligados a los demás hombres por la obligación universal del trabajo" (Kechichián, 1981:202). Los argumen-

tos anteriores se remarcan al destacar los vicios que derivados del no cumplimiento del trabajo, por ende, el trabajo es virtuoso para el hombre y la comunidad: “De allí que en todas las épocas se haya considerado a la pereza como un vicio. El dicho popular la pereza es la madre de todos los vicios se refiere a la falta de disposición interior y de energía moral, que se reflejan, en el miedo al esfuerzo corporal y al hastío por la actividad espiritual” (Kechichián, 1981:202). ¿Cuán cerca se pretendía colocar a los estudiantes y docentes del mandato fundador del monacato en el occidente cristiano medieval: *ora et labora*? ¿Convertido el trabajo en un contenido escolar dignificante en términos de ser lo opuesto a lo que genera el vicio de la *pereza* provocaría la disminución del conflicto en las jóvenes generaciones que se formaban en las aulas de enseñanza media para ser las jóvenes generaciones del año 2000?

Establecida esta primera distinción moralizante: o se es laborioso-virtuoso o se es perezoso-vicioso, ligada a la condición de *ley natural* del trabajo, se recurre en varias de las propuestas editoriales a la acentuación de este carácter moralizador edificante del trabajo, apelando para ello a temas claves como: *La concepción Cristiana de la economía*, *La Doctrina Social de la Iglesia*, realizando una breve historización de *Las transformaciones de las condiciones del trabajo*, justificando el derecho a la propiedad que deberá someterse al control de la moral y las leyes. Retomemos una cita extensa pero harto elocuente de uno de los manuales:

El pensamiento cristiano afirma el derecho de propiedad como fundamento del sistema político y del orden social, lo cual no significa aceptar con los ojos cerrados el sistema económico creado por la sociedad capitalista. La libertad mal empleada creó un tipo de sociedad injusta en la cual **el sentido de la propiedad se ha desvirtuado**. Una prueba de ello es la existencia de sistemas económicos en los cuales los trabajadores viven en crecientes penurias y están cada vez más alejados de los medios de producción. Sería ignorancia histórica negar las grandes conquistas económicas del sistema capitalista, pero sí podemos afirmar que no nació precisamente bajo el signo de la moral. **El sistema capitalista** es el fruto del individualismo, del afán personal de triunfo, de acrecentamiento sin límite de la riqueza personal, con el rechazo de toda intervención de las

leyes del Estado. Este régimen económico no es humano ni cristiano y su solución, como vimos en b)<sup>28</sup>, no se halla en la doctrina de Marx. Los males del capitalismo se corrigen sometiendo la economía al **control de la moral y las leyes** (Kechichián, 1981:217).

Se reconoce que el capitalismo ha producido ciertos males, que ha acentuado el individualismo, el lucro, el afán de riqueza personal, aduciendo que los referidos males no son más que el resultado de no haber sometido a la economía al control de la moral y las leyes. Economía y moral deben constituirse en par indisoluble, de acuerdo a lo expuesto, para garantizar que el hombre no explote a otro hombre y dar **“...paso a un tipo de civilización económica basada en la hermandad y la solidaridad humanas”** (Kechichián, 1981:21)<sup>29</sup>. ¿Qué significaba desarrollar una civilización económica basada en la hermandad y la solidaridad humanas en la década del '70? ¿Cuál era la aspiración en la generación de estos estrechos lazos entre producción económica y mandatos moralizadores tales como “la pereza es un vicio, por ende, es un pecado”? En la línea que hemos expuesto en torno a la resacralización de los contenidos de la asignatura, en relación con el contenido de enseñanza “trabajo” se despliega la concepción cristiana. El trabajo es condición natural, la inactividad es anormalidad, es *vicio*; hombres y mujeres se clasifican de acuerdo al supuesto valor al *bien común* que aportan a través del trabajo, que colabora a la superación moral de los individuos. Acorde a la visión cristiana del trabajo que sostiene los manuales, su valor no reside en el rendimiento económico; el valor del trabajo reside en el hombre que trabaja. El hombre participa, a través de su trabajo, de la obra creadora de Dios y su laboriosidad le posibilita utilizar los recursos naturales que son fruto de la creación de Dios. Solo hombres formados en este *ethos* que rechaza el hedonismo y el materialismo podrían aportar al *bien común*, a una sociedad más justa, más desarrollada, y contribuirían a ordenar un presente que los demandaba en el “...respeto por la recta escala de valores personales, familiares y sociales”.

Esta concepción humanista y cristiana del trabajo será reforzada por la exposición y enseñanza en los manuales de la Doctrina Social

de la Iglesia, para lo cual se ofrecen extractos de aquellas Encíclicas que han abordado la problemática del trabajo y de la economía en la sociedad. Entre ellas se citan las siguientes: *Rerum Novarum*, sobre la condición de los obreros, de León XIII (mayo de 1891); *Quadragesimo Anno*, sobre la restauración del orden social, de Pío XI (mayo de 1931), *Rerum Novarum* y *Mater et Magistra*, sobre la justicia social y la cooperación internacional de Juan XXIII en su 40° aniversario (mayo de 1961). No podemos dejar de llamar la atención sobre los tiempos sociales e históricos disímiles que marcan los momentos institucionales de elaboración y promulgación de las propias encíclicas. Sin embargo, la selección es apropiada para detectar tres momentos relevantes en torno de la problemática que nos ocupa, en relación con la situación provocada por la emergencia del marxismo frente a las características que asume el capitalismo a mediados del siglo XIX y la *cuestión social* generada por la condición de clase obrera.

Examinemos qué elementos de las *Encíclicas* retoman los autores en sus manuales. Kechichián destaca que realizará una síntesis de las tres que ha citado, pues en ellas se encuentra expuesta la Doctrina Social de la Iglesia. De la *Rerum Novarum*, el extracto escogido aborda como grave la cuestión de los obreros ante el incremento notable de la industria y destaca que la Iglesia respecto a esta cuestión social precisó las siguientes enseñanzas: proclamó la prioridad del hombre y la familia sobre el Estado; condenó el socialismo, el comunismo marxista y el capitalismo monopolizador; exigió un salario mínimo para los trabajadores para que vivan decentemente; mantuvo los derechos de asociación, la petición colectiva de reivindicaciones y los recursos a la huelga por causa justa; el deber del Estado de velar por los trabajadores y que la ley debe intervenir ante las injusticias y la solución de los conflictos laborales contrarios al bien común y aboga por el establecimiento de medidas de previsión social mediante seguros de vejez, para casos de accidente, enfermedad y otras calamidades (Kechichián, 1981:219). De la *Quadragesimo Anno*, efectúa una síntesis que en siete puntos destaca su contenido doctrinal con relación a la *restauración del orden social*: comienza con la proclamación de la *Rerum Novarum* como la *Carta Magna de la acción cristiana en el campo social*; reitera que el

socialismo es extraño a la verdad cristiana pues supone un concepto materialista de la vida contrario al espiritual; condena el capitalismo individualista y el monopolio absoluto como causa de privaciones y dificultades para gran parte de la humanidad; afirma que el trabajador debe recibir un salario suficiente para su sostenimiento y el de su familia; califica de intolerable el que las madres se vean obligadas a trabajar fuera del hogar por resultar insuficiente el salario de los varones cabeza de familia, y aboga por la cooperación internacional (Kechichián, 1981: 219-220). Finalmente, la *Mater et Magistra* aborda la justicia social y la cooperación internacional. Se destaca en el manual que Juan XXIII y sus ideas afectaron a la opinión mundial en toda clase de sectores y se señalan dentro de los contenidos más importantes abordados a los siguientes: la necesidad de distinguir con claridad entre socialismo y socialización; la obligación de condenar al primero y mantener a la segunda cuidando que se realice dentro de los límites del orden moral; el deber de adoptar las medidas necesarias para la justa distribución de beneficios entre el capital y el trabajo; se afirma la imposibilidad de una paz fructífera y perdurable bajo un sistema de grandes desigualdades sociales y económicas; se convoca a la cooperación internacional en ayuda de las naciones menos desarrolladas para que superen su estado de pobreza económica, miseria y hambre. Se subraya, asimismo, que en algunos países el pueblo está obligado a soportar privaciones inhumanas para aumentar el rendimiento de la economía nacional en una medida de aceleramiento que supera los límites permitidos por la justicia y la humanidad. Por último, se considera que Dios ha dado al hombre ingenio para aprovechar los recursos inagotables de la naturaleza como solución a los problemas derivados del aumento de población y la inmoralidad del control artificial de los nacimientos, de la esterilización y del aborto.

García y García (1981) historizan la Doctrina Social de la Iglesia a partir de la cita de las Encíclicas a través de las cuales la Iglesia se ha expresado sobre el problema de la cuestión social, destacando en cada caso el tema del que se ocupa específicamente el documento citado. Al finalizar este punto, establecen que "... el propósito es limitarse a incluir como lecturas y temas de discusión algunos párrafos de las Encíclicas,

no haremos otro comentario que el aclarar la existencia real de una meditada Doctrina Social de la Iglesia, producto no de instantes apasionados sino de largos y meditados estudios sobre la dignificación del hombre y, en consecuencia, la atención de sus necesidades y derechos. Esa Doctrina se ha formado a lo largo de la historia de la Iglesia y, sobre todo, en los dos últimos siglos” (García y García, 1981:102-104.). Estos autores alientan en su texto para primer año a los jóvenes siempre propensos a luchar contra las injusticias (los pocos sueldos del trabajador, las dificultades para estudiar, los privilegios de unos pocos, etc) a que encuentren en los principales documentos de la Iglesia, especialmente en la lectura y comprensión de *Mater et Magistra*, la posibilidad de la construcción de una sociedad feliz:

“De esta manera, quienes piensan que el marxismo es la única solución a determinados problemas descubrirán que la Doctrina Social de la Iglesia no solamente da las soluciones correctas, sino que permite el desenvolvimiento del hombre en un ambiente de libertad. Es de notar que la Doctrina Social de la Iglesia es un análisis y una recomendación para una sociedad basada en el cristianismo, pero más allá de sus implicancias religiosas es una base fundamental para la vida política en democracia.” (García y García, 1981:105)

Parecen no quedar dudas del lugar que debe ocupar el cimiento religioso como organizador de la sociedad cristiana; excediendo el ámbito teológico y moral, es ofrecida la fe como *base fundamental para la vida política en democracia*. Podemos colegir que lo político debería moldearse según el designio de edificar un orden socialcristiano. De este modo, lo social-histórico se subsume a la fe y la DS renovada ofrece una ideología política, es decir, un modelo específico de sociedad y estrategias generales de acción sostenidas por una doctrina moral<sup>30</sup>.

Belaunde y Belaunde (1982) analizan la DS y el orden económico internacional a partir de tres documentos: *Mater et Magistra*, *Populorum progressio* y *Redemptor hominis*. Destacan estos autores que las grandes desigualdades en materia económica entre personas y, por ende, también entre países afectan gravemente el orden. A través de las citas de los documentos referidos, señalan la importancia que tiene

el *desarrollo integral*, la necesidad de *respetar la verdadera escala de valores*, los deberes de *solidaridad, justicia social y caridad universal*, los defectos estructurales de la *economía mundial*, el *derroche de los recursos naturales*, la *contaminación ambiental*, la *fiebre de la inflación*, la *plaga del paro*, la *importancia de una perspectiva de desarrollo universal y solidario de los hombres y de los pueblos*.

La concepción cristiana y humanista del trabajo que se sostiene en los manuales parecen reforzar la línea argumental que venimos sosteniendo en torno de los dos ejes que estructuraron el discurso autoritario: *seguridad y mercado*, o sea, *orden y satisfacción*. Frente al Estado que cobijaba y amparaba el inicio de las políticas neoliberales, tras los objetivos propuestos por la alianza militares-élite tecnocrática, sostener que el trabajo debe asociarse al capital, dado que ambos son elementos fundamentales de la producción y que ésta es la auténtica forma de respetar a la persona humana y el derecho fundamental de la propiedad<sup>31</sup>, parece ser, en perspectiva histórica, una ecuación casi lineal en la búsqueda de los resultados esperados: disciplinar la sociedad, acallar la conflictividad obrera esencializando las disputas generadas por la lucha de clases.

Tres cuestiones son claves para entender la *recristianización de los contenidos de Formación Moral y Cívica* y, en particular, el tratamiento dado a la problemática del trabajo. En primer lugar, no debemos dejar de considerar que la *nueva dirigencia del país* invocará como fundamento de su propia legitimidad el ser garantes del *ser nacional occidental y cristiano*. Si, además, quienes efectúan este reclamo, como señalan Di Stefano y Zanatta (2000), eran las *cúpulas naturales de ese partido católico de la Nación –las Fuerzas Armadas–*, se otorga a los sectores conservadores de la Iglesia una participación central en el orden político. De igual modo indican que esto da cuenta del monopolio que la Iglesia se jactaba de ejercer sobre el *mito de la nación católica*, bajo la pretensión de hacer coincidir *nación y religión, ciudadanía y fe*, y de convertir los conflictos políticos en conflictos religiosos, considerando que todo lo que no puede incluirse dentro de la *nación-católica* es *anti-nación*. Como lo destaca Mignone (1986), la ideología de las cúpulas de la Iglesia argentina vinculadas al *mito de la nación católica* sostienen

la defensa del *ser nacional* en el integrismo y la ideología del nacional-catolicismo. Para explicar la fortaleza de estos sectores no debemos soslayar la situación histórica que atraviesa la Iglesia argentina en los '70 luego del Concilio Vaticano II (1962-1965) y la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín (1968)<sup>31</sup>. Recordemos a Belaunde y Belaunde (1982) cuando aseveran que el legítimo afán por el desarrollo económico no debe olvidar la supeditación de éste al desarrollo integral, pues ésta es la meta orientativa que permite respetar la recta escala de los valores personales, familiares y sociales, destacándose que la educación y la cultura desempeñan una *función principalísima en los esfuerzos hacia el desarrollo integral*.

En segundo lugar, se evidencia el papel que llevaba a cabo la Iglesia católica en la búsqueda de la *nueva ortodoxia* tras el logro de una *renovada civilización cristiana* que otorgaría un papel central a la DS y la *evangelización de la cultura*. Las formas que adquieren el tratamiento y transmisión de contenidos de enseñanza sensibles como la problemática que nos ocupa, evidencia el proceso de *aggiornamento socialcristiano* que había comenzado a transitar la Iglesia católica como alternativa a la *Teología de la Liberación* y a la *Iglesia de los pobres* que habían emergido con fuerza en nuestro país y en el continente. Cabe recordar algunos de los temas de los que el *aggiornamento socialcristiano* se ocupó al delinear un *proyecto de sociedad*, y que los documentos citados en los manuales escolares afirman: el Estado, las organizaciones intermedias, el mercado, los vínculos capital-trabajo las formas de propiedad y distribución<sup>32</sup>.

En tercer lugar, la recurrencia a la justificación cristiana de la problemática del trabajo despolitiza el contexto del inicio de la expansión del modelo aperturista<sup>33</sup>. Debemos advertir que en forma paralela a esta cristianización del contenido de enseñanza “trabajo” –manifiesto en la *condena del hedonismo, el signo no moral del capitalismo, el desenfreno del consumo, la postulación del papel del Estado*– las políticas educativas evidencian la puesta en marcha de las políticas socio-económicas de desregulación y descentralización<sup>34</sup>. Ésta fue una de las *formas de encubrimiento* del proceso de represión violenta con que se cierra el ciclo histórico iniciado por el peronismo. Debían destruirse los modelos preexistentes de comportamiento económico y alianza política y estable-

cerse nuevas bases para dirimir la conflictividad social. Se debía *sanear la sociedad enferma*<sup>35</sup> que atentaba contra el *orden social* a través de *la plaga del paro, la fiebre de la inflación*. Se debían des-ideologizar las aulas. Se debía educar a la juventud en la DS para ordenar su naturaleza proclive a enfrentar las *injusticias sociales*<sup>36</sup>. Dado que, tal como argumentan Belaunde y Belaunde (1982:67): “La doctrina social de la Iglesia Católica sostiene que las relaciones económicas, como todas las relaciones humanas, deben estar ordenadas por la justicia y el amor”. ¿En nombre de la justicia y el amor se llevaron a cabo aquellas prácticas no discursivas que expulsaron, recluyeron, torturaron, desaparecieron y exterminaron a obreros, estudiantes y profesores que se consideraron *enemigos*? ¿*Justicia y amor* son los significantes que expresan el *verdadero civismo*? ¿*O justicia y amor* son los significantes con los que la ideología autoritaria enmascaró los dos modelos de violencia: el estado represivo y el mercado abierto<sup>37</sup>, que asolaron a la Argentina durante la Dictadura, destruyendo la trama social y política?

El análisis de esta primera etapa histórica (1976-1983) nos posibilita aproximar unas conclusiones con relación a la temática indagada:

- El contenido de enseñanza *trabajo* fue sometido, al igual que el conjunto de los contenidos de *Formación Moral y Cívica*<sup>38</sup>, a un proceso de *re-cristianización*, reflejando y promoviendo los objetivos del proyecto político de la Dictadura.

- El abordaje de dicho contenido en los manuales escolares reduce el trabajo a una actividad individual de formación y perfección espiritual garante del *bien común*. El trabajo pertenece al ámbito de la *ley natural* y por ende al de la *ley moral*.

- Su tratamiento es ideologizado y conjuntamente despolitizado, tras una pretendida des-ideologización que lo tematiza desde un enfoque esencialista en el que priman las discusiones en torno de la concepción cristiana del trabajo sostenidas a partir de la DS.

- La especificidad del abordaje de este contenido de enseñanza da cuenta del proceso de evangelización *de la cultura* y, por ende, del proceso de *escolarización de esta nueva evangelización*.

- La concepción cristiana del trabajo pretende contribuir a la formación de las futuras generaciones en el verdadero civismo, aspirando a

garantizar el re-encauzamiento de las energías juveniles, subordinando lo religioso a un discurso más amplio que refiere la unidad y esencia de lo nacional en las sagradas instituciones de la Patria. *Mater et Magistra*, entre otras, ofrece a los jóvenes un código moral para actuar y juzgar a la sociedad acerca de asuntos como el mercado, la dignidad y libertad de vivir del trabajo, la propiedad privada, las organizaciones sociales, la socialización y sus objetivos, el liberalismo, el marxismo<sup>39</sup>.

#### **IV. Educación cívica: la democracia como estilo de vida**

Entre los diferentes emergentes políticos, sociales, históricos que evidenciaron la entrada en el ciclo del desmantelamiento de la Dictadura, nos interesa particularmente considerar, dado nuestro objeto de estudio, la fuerza que fue adquiriendo la resistencia popular. “Una zigzagueante reactivación del movimiento sindical opositor y de los conflictos obreros, a partir del primer paro general en abril de 1979, pese a la represión y al colaboracionismo directo de una parte de las jerarquías sindicales; la evolución de la lucha democrática encabezada por las Madres de Plaza de Mayo y otros organismos defensores de los derechos humanos; la oleada de protestas de pequeños y medianos productores agropecuarios en los inicios de la década del '80, son todos afluentes que impulsaban un salto en el desarrollo del movimiento antidictatorial. Junto con la crisis financiera constituyeron el mar de fondo del naufragio de la salida continuista ‘cívico-militar’ planificada por Viola y sus equipos” (Rapoport y Spiguel, 2005:71). Los acontecimientos se precipitan en avalancha: la crisis económica de 1981, corolario de las políticas económico-sociales de Martínez de Hoz<sup>40</sup>, y la derrota militar en la aventura del Atlántico Sur provocaron el fracaso definitivo del intento autoritario de refundación de arriba hacia abajo de la sociedad argentina. Un indicador relevante de la ilusión en la vuelta a la vida democrática fue la acelerada re-emergencia de los partidos políticos que tuvieron una notable afiliación de masas “...incluyendo todas la afiliaciones, casi el cuarenta por ciento de los electores inscriptos en el padrón estaban afiliados a algún partido político en el momento de las elecciones del 30 de octubre de 1983 (...) La ola político partidista cubrió la escena, dejando poco espacio

para todas las otras manifestaciones colectivas de la sociedad, que habían estado presentes en el espacio público durante los dos años anteriores” (Jelin, 1987:8).

Sobre la base de un repudio popular insostenible, el 6 de diciembre de 1983 se conoció el acta de disolución de la Junta Militar firmada por los tres comandantes de las FF.AA., clausurando formalmente el proceso militar. “La noticia formal de la disolución del órgano máximo que durante casi ocho años había dirigido el Estado autoritario y, por ende, la vida y el destino de los argentinos, fue recibida con beneplácito generalizado, aunque sin verdadero entusiasmo. Tal vez porque el régimen de facto había fenecido en la conciencia de la sociedad tiempo atrás” (Quiroga y Tcach, 1996:5). La apuesta fue por la democracia, y el 10 de diciembre asume la presidencia del país a través del voto popular Raúl Alfonsín, quien había alimentado durante su campaña, según señala Romero (2001), que el retorno a la democracia suponía la solución a todos los problemas acumulados en el plano económico, en el plano político, en el plano social, en el plano cultural. Al asumir la presidencia, Alfonsín contaba con la fuerza de la *civilidad* cuya identidad política se fundaba en un *ethos* cívico-político dispuesto a subsumir sus intereses en pos de los intereses de los colectivos sociales. Una civilidad identificada en su conjunto más allá de sus opciones políticas, como acertadamente señala Romero (2001), con el proyecto de construir un Estado de derecho al cual las corporaciones militares, eclesiales y sindicales debían someterse para consolidar un conjunto de reglas que pudiesen zanjar los conflictos en forma pacífica, transparente y equitativa. ¿Este *ethos* cívico se había fortalecido como reacción al *ethos* cristiano-moralizador en el que se había pretendido formar a las jóvenes generaciones y reformar a las ya educadas? ¿Se había fortalecido ante la ejemplaridad de la capilar resistencia popular?

Con el respaldo de la *civilidad activa* Alfonsín confrontó con intereses establecidos y privilegió soluciones consensuadas, postergó la solución de problemas que demandaban clara definición, manteniendo propuestas alternativas, dando nuevas propuestas, otorgando una relevancia fundamental a los problemas políticos (Romero, 2001:244, 245). En consonancia, instaurado el gobierno democrático, el principal desafío

que se presentaba en la escena socio-política fue la reconstrucción y construcción de un sistema institucional en el que se eliminase el autoritarismo y se encontrasen las formas legítimas de representatividad ciudadana. Los diferentes actores sociales revalorizaron la democracia como espacio de construcción colectiva de un nuevo orden político legítimo y participativo. De esta manera, la política se presenta como ámbito decisivo para la consolidación y consecución de un orden democrático y pluralista que debía luchar para conquistarlo con las fuertes y marcadas desigualdades sociales resultantes del proceso de polarización y exclusión social impulsado durante la Dictadura. “El gobierno atribuyó una gran importancia simbólica y real a la política cultural y educativa, destinada en el largo plazo a remover el autoritarismo que anidaba en las instituciones, las prácticas y las conciencias, representado en la difundida imagen del ‘enano fascista’ (...) las consignas generales fueron la modernización cultural, la participación amplia y, sobre todo, el pluralismo y el rechazo de todo dogmatismo” (Romero, 2001:245).

El clima intelectual de la época aspiraba a romper con las prácticas y convicciones político-ideológicas autoritarias del pasado. La inclusión, la participación, los acuerdos consensuados, se transforman en el eje que estructura el accionar del gobierno junto a la sociedad civil. El proyecto de la joven democracia apostaba a generar un vínculo con la educación que garantizase la eliminación de cualquier resabio autoritario. En tal sentido, se multiplicaron las acciones materiales y simbólicas para propiciar la participación y el debate político-pedagógico. Dentro de las cuales pueden mencionarse entre otras: la realización de un programa masivo de alfabetización, la apertura de instancias para discusión de contenidos y formas de enseñanza que debían culminar en el Congreso Pedagógico, el resguardo y promoción de la participación estudiantil en el gobierno escolar, la constitución de las asociaciones estudiantiles, la eliminación de las restricciones de ingreso al nivel medio y superior, la restitución a los cargos de los docentes cesanteados, la estimulación de ámbitos de discusión en temáticas claves como la desigualdad y las formas de convivencia democrática institucional. En lo atinente específicamente a los contenidos de enseñanza, según advierte Tiramonti (2004), la *preocupación por su actualización y democratización* se transformó en

uno de los ejes centrales del programa educativo del Área de Educación que crea Juan Carlos Tedesco y luego es coordinada por Cecilia Braslavsky en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Los investigadores generaron un programa ambicioso de recolección de información empírica y promovieron un espacio de producción académica inexistente en el país. Se diagnosticó el vaciamiento de saberes socialmente relevantes del sistema educativo, la obsolescencia de los contenidos programáticos y la necesidad de la presencia del Estado para garantizar la provisión igualitaria de saberes y conocimientos<sup>41</sup>.

Acorde a lo que hemos examinado y al modo de caja de resonancia en que han operado las políticas educativas en las áreas cuyos contenidos involucran la *formación del ciudadano*, la asignatura *Formación Moral y Cívica* fue reemplazada por *Educación Cívica* a través de la Resolución del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación N° 536 del 8 de marzo de 1984. Antes de centrarnos en las transformaciones que se producen en torno del contenido de enseñanza “trabajo”, revisemos someramente las modificaciones resultantes del nuevo cambio en la asignatura. La resolución considera que los programas vigentes de la asignatura requerían una revisión integral a fin de adecuarlos al momento histórico del país, estableciendo como objetivos generales de la materia Educación Cívica:

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.<sup>42</sup>

Si comparamos estos objetivos con los propuestos por *Formación Moral y Cívica*, destaca en forma inmediata el cambio pedagógico-político

operado en la concepción de la formación cívica. Los objetivos a lograr ponen en juego la comprensión de la realidad contemporánea en la extensión de lo local a lo global, desde la comunidad a las relaciones latinoamericanas y con el mundo; subrayan la concientización en los valores de esta tensión local-global, la generación de actitudes críticas y participativas, el respeto por la pluralidad de ideas, la valoración de la democracia como estilo de vida; el desarrollo de una conciencia cívica nacional acorde al mismo y el reconocimiento de la Constitución como ley organizativa de la ciudadanía.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, la asignatura proponía:

### **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 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 (Art. 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 INSTITUCIONAL**

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 establecidos en nuestra Ley Fundamental. Los factores de presión, que atentan contra la democracia.

#### **LA SOBERANÍA**

La soberanía territorial, política y económica. Peligros de la penetración económica y cultural. Las empresas transnacionales. Defensa de las fronteras.

#### **LA UNIDAD LATINOAMERICANA**

La Argentina en el contexto latinoamericano. América Central y del Sur como productoras 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. Alcohólico, 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 grupo 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 y 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 del 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 económico 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.”<sup>43</sup>

Estos contenidos se orientan a consolidar la vida en democracia, y tienen como punto de partida el análisis de la realidad. Así, vemos como el programa de primer año sigue un orden lógico, partiendo de la realidad más próxima –grupos primarios, escuela, comunidad vecinal, municipio, provincia– pero sin apartarse del tratamiento de temas concretos. En los programas de segundo y tercer año observamos contenidos más flexibles, de modo de adecuarlos al momento político social como medio de motivación y de actualización del alumnado. Específicamente, para tercero se parte de problemas, textualmente “Problemas de la población. Soluciones posibles”, con lo cual queda abierta la posibilidad de realizar un análisis sobre las problemáticas y las necesidades particulares de cada zona.

Sin realizar un análisis exhaustivo, podemos destacar algunos contenidos que sobresalen: la reaparición del concepto de *comunidad* como ámbito de socialización del hombre en sus diferentes expresiones, del *Estado* y su organización política democrática, de las *deformaciones de la democracia*: la antidemocracia, los totalitarismos y la dictadura. Esto podemos entenderlo como producto de lo que exponíamos inicialmente, respecto a que el eje que guió la elaboración de las propuestas alternativas para pensar una vida en democracia fue el *antiautoritarismo*. En esta línea argumental, cabe destacar la inclusión como contenido de enseñanza en las escuelas medias de aquellas temáticas vitales para la recuperación democrática de nuestro país: la defensa de los derechos humanos; las formas de violación de los derechos humanos y la mención explícita a las acaecidas durante los años de Dictadura, o sea el terrorismo, la censura y la represión.

## **V. Los manuales de Educación Cívica: una aproximación a la problemática del Trabajo**

Revisemos las propuestas de estos textos escolares, considerando, en principio, algunas características generales de la reformulación de la

asignatura. El manual de García y García (1984) para el Segundo año de los establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, la Dirección Nacional de Educación Artística, el Consejo Nacional de Educación Técnica, la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada y la Dirección Nacional del Adulto, o sea, todos los establecimientos de nivel medio dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Los autores señalan que las modificaciones realizadas con relación a la anterior asignatura pueden considerarse totales, que se introducen numerosos aspectos vinculados al orden constitucional y a la vivencia democrática en el país en vinculación con Latinoamérica, indicando que:

“Un estudio histórico acerca de las distintas formas en que ha sido quebrado el orden institucional desde el año 1930 completa el curso en cuestión y permite al alumno llevar a su conocimiento el estado en que se desenvolvía al país previo al establecimiento del orden institucional acaecido a fines de 1983” (García y García, 1984:5)

Los manuales escolares cuya autoría reconoce a los del canon imperante durante la Dictadura ofrecen una organización que conserva la lógica estructurada por los contenidos enunciados en el programa. En estos manuales, en general, no se cita la bibliografía de referencia y en el caso de incluir algunas lecturas sugeridas al final de los capítulos, éstas vuelven a aparecer sin referencia a los datos de edición que permitan situar ese texto en su contexto sociohistórico. Estos manuales se caracterizan, en general, por poseer un escaso paratexto. Ofrecen algunas escasas imágenes entre fotografías, dibujos, mapas, cuadros estadísticos sin referencias. En el caso de los manuales escolares de Luchenio, por ejemplo, continúan ofertando la misma forma editorial que los caracterizaba en el período anterior<sup>44</sup> que incluían trabajos prácticos al final de cada capítulo. Luchenio (1984) no incluye en su texto para el tercer año de las escuelas de nivel medio ninguna introducción, prólogo o advertencia sobre el contenido del mismo. A contratapa de la primera hoja se refiere que la edición se ajusta a la cartografía oficial establecida por el Poder Ejecutivo Nacional a través del Instituto Geográfico Militar

-Ley 22.963- y que fue aprobada por Expediente N° GG4.4020/70 de fecha 30 de marzo de 1984. Luego expone el índice, enumerando cada unidad temática y los subtemas tratados en ellas. El contenido de enseñanza del que nos ocupamos se considera en la segunda unidad: "Problemas de la población. Soluciones posibles".

Para dar tratamiento al contenido, García y García (1984) proponen temas y uno o dos trabajos prácticos relacionados con los mismos. En estos últimos se planean lecturas, debates y comentarios a partir de selecciones de documentos. Enumeremos sucintamente los temas y trabajos prácticos expuestos:

Trabajo. Deberes y derechos de los trabajadores. Trabajos prácticos: "Mejores condiciones de trabajo" y "Consideración constitucional de los derechos del trabajador en la República Argentina".

Los sindicatos. Evolución histórica. Estructura interna. Trabajo práctico: "Relaciones laborales"

Democracia sindical. Los sindicatos como grupo de presión. Acción Social. Trabajo práctico: "La obligación de sindicación"

Organismos nacionales. Organismos internacionales. Trabajo práctico: "Millones de trabajadores protegidos por un triángulo"

Revisaremos someramente el primer trabajo práctico (en orden de enunciación) del tema "Derechos y deberes de los trabajadores" que proponen García y García (1984). El mismo comienza con la siguiente introducción: "La lucha por mejores condiciones de trabajo es casi tan antigua como el hombre. En ella han participado no sólo los asalariados (por medio de sus sindicatos) sino también numerosas instituciones, como la Iglesia, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las Naciones Unidas (ONU)" (García y García, 1984:47). Los autores indican como consigna del mismo: "Temas para un debate en clase sobre la base de lo expuesto precedentemente por las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo y la Iglesia: Necesidad de proteger al trabajador. Dignificación del trabajo. La huelga como medio último de defensa de los trabajadores. Recreación y descanso de los trabajadores" (García y García, 1984:47,48). Para realizar el debate incluyen citas de los siguientes documentos: de la Declaración de los Derechos Humanos, ONU, 18948, artículos 22, 23 y 24, bajo el título "Existencia conforme a

la dignidad humana”; de la Cláusula XIII del tratado de Versalles (1919), un fragmento del Preámbulo de la Constitución de la OIT y de la DS dos fragmentos de la encíclica de Pablo VI *Octogesima Adveniens* N° 14 y N° 15, bajo los títulos: “Los trabajadores” y “Los sindicatos”.

Los textos de Educación Cívica<sup>46</sup> analizados se adaptan en líneas generales a los enunciados del programa oficial elaborado, como dijimos, por el Ministerio de Educación y Justicia para la enseñanza media, acorde a lo establecido por la Resolución N° 536. Estas propuestas editoriales, según la mayoría de sus autores, tienen como eje rescatar el valor de la persona humana y de la convivencia democrática que es donde el hombre encuentra un ambiente propicio para su desarrollo. En este sentido, los textos, además de compilar los contenidos de enseñanza, sugieren actividades como las lecturas especiales y trabajos prácticos que ayuden al profesor a cumplir con los objetivos propuestos por la materia. En consonancia, el prólogo de uno de los textos enuncia: “Éste es un libro para estudiar, pero también para compartir y discutir opiniones...” (Bidart Campos, 1985:5), e inserta técnicas simples de investigación social para cumplir con los fines de estudio e intervención/participación en la comunidad.

En efecto, las actividades sugeridas tienden a promover la participación activa de los estudiantes de forma individual y grupal, ya sea través de temas de debate o a través de propuestas de encuestas. Respecto de las encuestas, como modalidad “novedosa” de trabajo, los autores del manual *Educación Cívica 1* de Editorial *Itinerarium*, exponen: “... la realización de encuestas (...) apuntan a una forma de contacto del alumno con la realidad a fin de confrontar el contenido teórico expuesto en clase” (Zuretti y Auza, 1984:8).

Asimismo, se vislumbra en los manuales la tendencia a revalorizar los aspectos vinculados al orden constitucional democrático, en distinción con las experiencias antidemocráticas previas al establecimiento del gobierno de 1983. Tomemos en consideración el prólogo de un texto de segundo año:

... las modificaciones respecto de la anterior asignatura pueden ser consideradas totales, introduciéndose numerosos aspectos vinculados al orden

constitucional como la vivencia democrática dentro del país y su vinculación con Latinoamérica. Corresponde por ello prestar singular atención a los principios democráticos y al estudio de las deformaciones que pueden producirse (...) Un estudio histórico acerca de las distintas formas en que ha sido quebrantado el orden institucional desde 1930 completa el curso en cuestión y permite al alumno llevar a su conocimiento el estado en que se desenvolvía al país previo al establecimiento del orden institucional acaecido a fines de 1983 (García y García, 1984:5).

Centrándonos en el tema del *trabajo*, a continuación revisaremos los manuales de tercer año en los cuales se trata el contenido. En líneas generales, todos los textos analizan al trabajo como *la actividad productiva realizada por el hombre con el fin de satisfacer sus necesidades personales, pero también como base del progreso social*.

Al respecto, uno de los manuales de AZ Editores enuncia: “El trabajo es el esfuerzo productivo realizado por el hombre que constituye la base misma de la sociedad” (A-Zeta, 1987:51). Otro de los manuales, de la autora Ángela Luchenio, apunta que: “El trabajo es una actividad específicamente humana que tiene por objeto producir un bien o satisfacer un servicio para uno mismo o para un tercero, en cuyo caso se recibe una paga, sueldo o jornal (...) En nuestros días, la condición de trabajador está debidamente valorada y el trabajo no es una mercancía que se compra a un precio vil o se vende a un precio de miseria, sino forma parte de la dignidad humana” (Luchenio 3, 1984: 45).

Se enumeran también los deberes y derechos de los trabajadores. Entre sus derechos se destacan el de recibir condiciones dignas y equitativas de trabajo, jornadas limitadas, retribuciones salariales justas, protección contra despidos y organización sindical libre y democrática. En relación al tema de los *sindicatos*, se sostiene que éstos son la asociación de los trabajadores y organismo de representación de los mismos, que sus fines y propósitos consisten en defender los intereses de todos sus afiliados, cuyo medio último de reclamo es *la huelga*, reconocida como un derecho según el artículo 14 bis de la Constitución Nacional. No debemos olvidarnos que, simultáneamente, el gobierno decreta la Ley de Conciliación Obligatoria, por medio de la cual, de alguna manera, quedaba restringido dicho derecho. Es interesante observar,

entonces, como la huelga es reconocida nuevamente como un derecho de los trabajadores pero, por otro lado, se la entiende como instrumento último de reclamo. Antes que la misma, se propone que los sindicatos, en representación de los obreros, puedan recurrir a diferentes procedimientos “más pacíficos” para hacer oír sus demandas. De este modo, se recupera como novedad *la capacidad para entablar negociaciones* con la parte patronal. Si estas negociaciones no terminaban en un acuerdo conveniente, interviene el Estado como mediador para que, a través de su Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, procure una solución conveniente para ambas partes en pos del cumplimiento de la legislación laboral.

Revisemos en modo en que este tema aparece en los manuales. Tomemos como ejemplo el de la autora Ángela Luchenio:

En algunos casos, representantes de ambos sectores (obrero y patronal) se ponen de acuerdo después de discutir el problema; en otros, es necesaria la intervención del Estado, a través de sus organismos especializados, que oficia de mediador y establece un nuevo convenio laboral...los tres protagonistas de la diaria labor de producir bienestar para la humanidad (los trabajadores, los patronos y el Estado) deben conciliar sus respectivos intereses y deben tener como meta el bienestar de la comunidad (Luchenio 3, 1984:46).

Esta nueva práctica de negociación y discusión en torno a los conflictos laborales forma parte de una nueva dinámica de relación entre el movimiento obrero y el Estado. En efecto, a partir de la vuelta a la legalidad constitucional, al movimiento obrero se le abría un nuevo camino: el de la negociación por conquistas transformadoras de las relaciones de trabajo en temas relacionados con: la normalización de las organizaciones sindicales, las formas de participación en la gestión, las negociaciones colectivas de trabajo, etc. Esta dinámica centrada en propuestas estatales de negociación y de concertación culminaron en fracasos y en manifestaciones de oposición frontal al gobierno democrático. La expresión más visible son los nueve paros generales realizados entre septiembre de 1984 y enero de 1987, con relativo éxito en cuanto a la adhesión, pero poco avance de la posición obrera frente al Estado.

El sindicalismo logra representar durante este período a diferentes sectores de trabajadores afectados directamente por la política económica oficial y ampliar la gama de demandas. Sin embargo, no logra articular al conjunto de los sectores populares. Quedan fuera los sectores sindicales con fuerza suficiente para negociar de modo directo con el Estado y los sectores más amplios de desocupados y trabajadores del sector informal. Sin duda, lo que ha prevalecido luego de estas fracturas fue la consolidación del “sindicalismo burocrático”, que podemos decir al finalizar este período, y principalmente durante el gobierno menemista, su accionar estará más dirigido hacia la conquista de logros particulares y sectoriales, en detrimento del bienestar general de todos los trabajadores. Esta situación puede ser entendida como parte de lo que Eduardo Basualdo (2001) ha analizado, en su texto *Sistema Político y Modelo de Acumulación en la Argentina*, como la estrategia negativa llevada a cabo por los sectores dominantes. El autor sostiene que agotada la dictadura e interrumpida la industrialización sustitutiva, la opción de los sectores dominantes fue avanzar en la redefinición del sistema político y de la sociedad civil mediante un accionar que pretendía continuar la reforma económica estructural que la dictadura cívico-militar entabló a través de la represión y el estado terrorista. Esta estrategia negativa no pretendía construir consenso sino impedir la organización de los grupos subalternos, inhibiendo su capacidad de cuestionamiento mediante un proceso de integración de las conducciones políticas y sociales de los sectores populares.

Lo expuesto parece indicar que el proceso social de disciplinamiento en pos de formar sujetos funcionales a un nuevo modelo de acumulación capitalista siguió persistiendo una vez agotado la dictadura militar. Si bien el sistema educativo, durante la transición democrática, no contribuyó de manera directa a este proceso de disciplinamiento, su reconstrucción en claves democráticas se dio en medio de una sociedad fragmentada con grandes complicaciones para pensarse en un proyecto socio-cultural unificado. Podemos pensar esta situación como el inicio de lo que Tiramonti (2004) ha conceptualizado como la *construcción de una configuración fragmentada del sistema educativo* argentino. Coincidimos con la autora respecto a los elementos que se encuen-

tran en la base de la construcción de esta configuración fragmentada, entre los cuales podemos distinguir los siguientes. El primero de ellos, la *debilidad simbólica del Estado nacional*, que alude al corrimiento del Estado como institución “articuladora” de algún sentido más general o universal para el conjunto de las instituciones. La presencia simbólica del Estado constituía una articulación que daba continuidad a las diferentes construcciones escolares. El segundo, el proceso de la *desorganización social* que vivió nuestro país. La Argentina no sólo sufrió procesos de polarización y segmentación social, sino también de desorganización y de desorientación de la población respecto de qué lugar ocupaba en la estructura social. Y un tercer elemento alude a la *demandas por la masificación del sistema*. Con la “pérdida” del Estado como administrador, unido a los procesos de desorganización social, se fueron generando tendencias de cierre social, que implicaron la construcción de espacios socialmente cerrados para la socialización de los diferentes grupos. De esta manera, los sectores sociales se incorporan a la escuela media a partir de determinadas expectativas, recursos y visiones de futuro; de acuerdo con esto, las escuelas van generando un patrón de “normalidad” y excluyen en relación con este patrón. De este modo, nos preguntamos qué sucede con la población de aquellos nuevos sectores sociales que se van constituyendo si quedan excluidos del sistema al no corresponderse con ese patrón. Las escuelas no han hecho un esfuerzo por modificar ese patrón, sino que el esfuerzo oficial por incorporar a estos nuevos grupos sociales al nivel medio, para responder a la exigencia de masificación, ha sido el promover otras escuelas con otros patrones que permitan la incorporación de los que están excluidos. Es decir, en la base del sistema educativo se siguen manteniendo mecanismos de selección, y no una verdadera democratización del sistema educativo.

## Notas

1. Cfr. PID anteriores, del grupo TIPHREA (Tendencias ideológico pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina) con sede en la FCE-UNER: *Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina*. 2da. etapa: "Educación, Dictadura y transición democrática" (2000-2004); *Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación Argentina (1997-2000)*; *Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1982*. (1994-1996). Todos los pids fueron financiados por la SCTyFRH-UNER.

2. Cfr. Kaufmann, C. y Doval, D.1997.

3. Entre los cuales se destacan: "Reconstruir valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral de Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia, imprescindibles para la reconstruir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional...; Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino; Vigencia de la seguridad, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia; Concreción de una situación socio-económica que asegure la capacidad de decisión nacional y la plena realización del hombre argentino, en donde el Estado mantenga el control sobre las áreas vitales que hacen a la seguridad y el desarrollo y brinde a la iniciativa y capitales privados, nacionales y extranjero...". Para más información ver: Acta fijando el propósito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, Presidencia de la Nación, Secretaría de Información Pública, 24 de marzo de 1976.

4. Cabe señalar que diferentes trabajos han evidenciado la ampliación cuantitativa y cualitativa del corpus textual y los sistemas de interpretación en los que éste se incluyó y significó en el marco de las prácticas pedagógicas durante la Dictadura. Cfr. Kaufmann C. y Doval, D. (2006); Kaufmann, C. y Doval D. (1999); Kaufmann, C. y Doval, D. (1997).

5. ERSA: "Estudio de la Realidad Social Argentina", había sido implementada por la Re-

solución N° 1329/74, a partir del año 1973 sustituyendo la asignatura *Educación Democrática*. En la lejanía quedaría el espíritu renovador de una asignatura que para abordar la problemática del trabajo que aquí nos ocupa daba a leer a sus estudiantes los *Cuadernos de la Realidad*: "...herramienta de trabajo para quienes creen en la necesidad de modificar esa realidad con sentido nacional y popular", contratapa del *cuaderno n° 1*, De Andreis, A. (1974).

6. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Formación Cívica, Decreto N° 1259. Resolución Ministerial N° 610/76, Nueva serie Divulgación N° 12, "Formación Cívica", Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, Argentina, 1976:4.

7. Las negritas pertenecen al original.

8. Cfr. Kaufmann C. y Doval, D. (1997)

9. Ministerio de Cultura y Educación, Nueva serie divulgación N° 13, "Formación Cívica: Finalidad", Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, 1976:3.

10. *Ibidem*, p.3

11. *Ibidem*, p.6.

12. *Ibidem*, p.9.

13. Al anunciar las principales políticas educativas en declaraciones a Noticias Argentinas Llerena Amadeo había señalado que entre los principales se encontraban: el dictado de una nueva Ley Universitaria y de una Ley Orgánica de Educación -para lo que consultaría a padres de familia y docentes-; la definición de las funciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) y la modificación de los contenidos y metodologías de la enseñanza media. Cfr. Doval, D., 2005.

14. *Contenidos Mínimos del Ciclo Básico* para el Nivel Medio, Consejo Federal de Educación, VII Asamblea Extraordinaria, Informe Final, Recomendación N° 7, *CENIDE*, Serie Legislación Educativa Argentina, Buenos Aires, 1978: 11.

15. Cfr. Doval, D. (2005).

16. Cfr. Doval, D., (2005). La autora en su investigación destaca que el inicio de la gestión de Llerena Amado se estructura en torno de una temática eje: establecer a quienes corre-

sponde la misión de la educación, sosteniendo que familia y escuela debían trabajar juntos para restaurar los valores ausentes del sistema educativo.

17. García C. y García, A. *Formación Moral y Cívica 1*, (1979) "Prólogo".

18. Cfr. Doval D. (2005). La explicación sobre si Formación Moral y Cívica podía calificarse de enseñanza religiosa o no dirigió una parte importante de las manifestaciones públicas del Ministro Llerena Amadeo durante su gestión. En marzo de 1979 de visita en la jurisdicción educativa entrerriana, consultado por el periodismo sobre las reacciones que podría provocar en sectores laicos el dictado de Formación Moral y Cívica, Llerena Amadeo respondió: "...Yo entiendo que esto no tiene nada que ver con la enseñanza religiosa. En absoluto. Esto es formación moral y cívica en un país que es tradicionalmente cristiano. Lo único que estamos haciendo es dar aquello que todo el mundo lo dice en todas partes, que nosotros pertenecemos a una civilización occidental y cristiana. Entonces, ¿qué es lo que se pretende?, ¿qué demos una enseñanza atea? Tenemos que decidir que somos una civilización cristiana y sí, nuestro país es cristiano y estamos cumpliendo con el objetivo de restablecer los valores cristianos".

19. Plan de Estudio y Programas para el Primer Año, del Ciclo Básico del Nivel Medio, Secretaría de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior, Provincia de Entre Ríos, 1979: 50-51. Estos objetivos también aparecen en los planes de Segundo Año de 1980 y en el de Tercer Año de 1981. Estos planes provinciales, fueron estructurados teniendo en cuenta, el Fin y Objetivos de la Educación Argentina aprobados por la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación realizada en San Miguel de Tucumán en septiembre de 1976; los Objetivos Generales para el Nivel Medio aprobados por la IV Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación que tuvo lugar en La Plata en noviembre de 1976; los Objetivos Generales para el Ciclo Básico aprobados por la VII Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación, de Santiago del Estero en julio

de 1978 y la Recomendación N° 7 de la VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación, de Buenos Aires en diciembre de 1978, en la que se aprueba los Contenidos Mínimos para el Ciclo Básico.

20. Circular sobre Educación Patriótica, Subsecretaría de Educación de la Nación, 1976; citada en Kechichian, 1981:16. Destacado en el original.

21. Se examinan en articulación los planes de estudio de la asignatura *Formación Moral y Cívica* entre los años 1978 y 1982 y los manuales aprobados y recomendados para el desarrollo de los contenidos de la asignatura que fueron utilizados durante este período, dadas las limitaciones en la constitución del corpus documental esta fue la serie que se logró conformar

22. Cfr., entre otros, Kechichian, 1981:5 "... hemos procurado a lo largo del libro seguir ordenadamente el programa oficial..."; Belaúnde y Belaúnde "Presentación" "...hemos preparado el presente texto que responde fielmente al programa oficial en su letra y -creemos también- en su espíritu", 1982. García y García, 1981:7 "... publicamos el presente volumen, de acuerdo a los programas fijados por las autoridades educacionales".

23. Kechichian (1981:173-236) en su manual *Formación Moral y Cívica 1*, del año 1981, en la Unidad 4: "El hombre y sus realizaciones económicas", aborda la problemática que se estudia y la desarrolla en los siguientes puntos acorde a lo estipulado en el Programa Oficial de la asignatura para Primer año del nivel medio: 1.- Las necesidades humanas; 2.- Las necesidades materiales primarias del hombre: alimentación, vivienda, vestido; 3.- Otras necesidades materiales: salud, recreación, esparcimiento; etc; 4.- Bienes económicos; 5.- Factores de la producción: noción, enunciación, retribución; 6.- Actividades económicas primarias, secundarias y terciarias; 7.- El transporte y los servicios; 8.- Los recursos naturales: materias primas y fuentes de energía; 9.- El trabajo: modalidades y condiciones; 10.- Su relación con la dignidad y la plena realización del hombre; 11.- Relaciones entre los elementos de la producción; 12.- El tiempo libre; su uso. 13.- El ocio, como activi-

dad del espíritu; 14.- El capital; 15.- El ahorro y la inversión; 16.- La gestión y la empresa; 17.- La solidaridad; 18.- El cooperativismo; 19.- La previsión personal y familiar; 20.- Asociaciones mutuales; 21.- Seguridad social; 22.- Economía y moral; su relación; consecuencias prácticas; 23.- Diversas concepciones; principios cristianos.

24. Cfr. Belaunde MC. de y Belaunde, C., *Formación Moral y Cívica 3*, Editorial Claretiana, Buenos Aires, 1982: 57-70.

25. Algunos manuales como el de Kechichián, *Formación Moral y Cívica 1*, exponen inicialmente el *Programa Oficial*.

26. Cfr. Kaufmann, C., y Doval, D. (1997, 1999, 2006), entre otros textos de las autoras.

27. Las negritas pertenecen al original.

28. En este punto b) Kechichián, que en el 13. "Concepción cristiana de la Economía", analiza las consecuencias que ha tenido "La supresión de la propiedad privada", señala que Carlos Marx había afirmado que la supresión de la propiedad privada se lograría el orden y la paz pues se eliminaría la propiedad privada de los medios de producción, el deseo de lucro, evitando la formación de clases sociales económicamente opuestas, al no existir la lucha de clases desaparecerían los conflictos en los campos económico y político. El autor sostendrá que si la propiedad es suprimida **se atenta contra uno de los mecanismos más importantes del orden y de la paz** dentro de la sociedad, siendo esto así por la estrecha relación que existe entre la libertad del hombre y la propiedad privada.. Señala que no se debe atribuir únicamente al Estado la propiedad de los instrumentos de producción pues se le otorga un poder grandísimo y **con ello se ataca de raíz la libertad natural del hombre**, don precioso de la vida humana y porque además de esta idea de la economía y de la libertad del hombre hay un trecho muy corto hacia el sentido materialista de la vida. Kechichián, 1981:216-217. Las negritas pertenecen al original.

29. Las negritas pertenecen al original.

30. Cfr. en Ezcurra (1988), el análisis que efectúa la autora en torno del *aggiornamento* socialcristiano y la evangelización de la cultura.

31. Cfr. Kechichián, 1981:218.

32. Di Stefano y Zanatta (2000:540), señalan que los sectores progresistas de la Iglesia católica desde la involución autoritaria del peronismo en 1974, al quedar despojadas de cobertura política y de apoyatura eclesial, se incluyeron como "enemigos internos de la nación católica" y como tales fueron considerados en el plan de "la solución final" que la Dictadura llevó a cabo. La Dictadura, como bien ha señalado Mignone (1986), le sirvió a la Iglesia católica Argentina para limpiar su patio interno en el tránsito de Medellín a Puebla.

32. Cfr. Ezcurra, A.M. 1988.

33. Cfr. Marquez (1986). Con relación al inicio de este modelo de acumulación Rapoport y Spiguel (2005:53) señalan que los postulados de la "apertura financiera" de la Dictadura se anticipaban, junto con los de la dictadura chilena de Pinochet, a los preconizados por los modelos neoliberales impulsados más tarde por Thatcher, Reagan y el Consenso de Washington. En el caso argentino frente a los techos alcanzados por la industrialización sustitutiva de importaciones, la drástica solución fue la vuelta atrás, retrogradando la estructura productiva a una etapa anterior bajo el pretexto de "modernizarla".

34. Cfr. Doval, D., 2005, especialmente Capítulo IV "Incorporar resortes espirituales"

35. Corradi (1996:93) señala con acierto que la enfermedad como metáfora política servía como puente entre los dos componentes principales del input ideológico en la reorganización forzosa de la sociedad: para articular el discurso de los guerreros y el discurso de los conservadores de la libre empresa.

36. Cfr. Belaunde y Belaunde, (1982).

37. Cfr. Corradi, (1996).

38. Cfr. Kaufmann, C. y Doval, D., (1997, 1999, 2006); Kaufmann, C (2006).

39. Cfr. las citas de *Mater et Magistra* realizadas por García y García 1, 1981:104-107.

40. Romero, L.A. (2001:243) destaca que desde 1981 la economía se encontraba en estado de desgobierno y casi de caos ante una inflación desbordada, una deuda externa multiplicada, con vencimientos eminentes, un Estado carente de recursos y sin capacidad

para atender a las variadas demandas de educación, salud, salariales y con una fuerte limitación para dirigir la crisis.

41. Tiramonti (2004:231), la autora destaca el papel que desempeñan la serie de textos que se publican coordinados por Graciela Frigerio, "Currículum presente. Ciencia ausente".

42. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Resolución N° 536, Buenos Aires, Argentina, 8 de marzo de 1984. Anexo.

43. *Ibidem*.

44. Cfr. Kaufmann, C. (2006).

45. Los manuales escolares examinados se enumeran en el corpus.

## Referencias bibliográficas

- BASUALDO, E. (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, FLACSO, IDEP.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. España: Gedisa.
- CORRADI, J. (1996). El método de destrucción. El terror en Argentina. En: Quiroga H. y Tcach C. (comps.). Argentina. *A veinte años del golpe, con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; pp.87-106.
- DE ANDREIS, A. (1974). *Trabajo y Capital. Compra, venta y destino de la riqueza que creamos*. Buenos Aires: Granica.
- DI STEFANO, R.; ZANATTA, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta finales del siglo xx*. Buenos Aires: Grijalbo.
- DOVAL, D. (2007). La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar. En AA.VV. *Anuario SAHE*, N° 7, 2006. Buenos Aires: Prometeo; pp.231-262.
- DOVAL, D. (2005). *El perfeccionamiento docente una expresión de la Dictadura en Entre Ríos (1976-1982)*. Tesis de Maestría. FCE-UNER.
- EZCURRA, A.M (1988). *Iglesia y transición democrática*. Argentina: Puntosur.
- FALCÓN, R. (1996). La Resistencia Obrera a la Dictadura Militar (Una reescritura de un texto contemporáneo a los acontecimientos). En Quiroga H. y Tcach C. (comps.) *A veinte años del golpe, con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; pp.123-141.
- JELIN, E. (Comp.) (1987). *Movimientos sociales y democracia emergente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- KAUFMANN, C.; DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*. Cuaderno N° 8. Serie Investigaciones. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- KAUFMANN C.; DOVAL, D. (1999). Textos escolares y dictadura. La Formación Moral y Cívica durante el Proceso. En Kaufmann, C.; Doval, D. *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor; pp.123-148.
- KAUFMANN, C.; DOVAL D. (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la *Formación Moral y Cívica*. En: Kaufmann (dir). *Dictadura y Educación, Tomo 3, "Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Argentina: Miño y Dávila; pp.203-223.
- KAUFMANN, C. (2006). Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales. En: Kaufmann, C. (dir). *Dictadura y Educación, Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila; pp.149-201.
- MIGNONE, E. (1987). *Iglesia y Dictadura. El Papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- MÁRQUEZ, D. (1986). *La quiebra del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- RAPOPORT, M.; SPIGUEL, C. (2005). *Política exterior argentina. Poder y Conflictos internos (1880-2001)*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- ROMERO, L.A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. rev. y actual.

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

#### Manuales escolares

##### Período histórico 1976-1983

- BELAUNDE, C. H. y BELAUNDE (1982). *Formación Moral y Cívica*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- GARCÍA C. y GARCÍA, A. (1979). *Formación Moral y Cívica 1*, CICLO BÁSICO. Buenos Aires: Saint Claire Editora.
- GARCÍA, C. R. y GARCÍA, A. E. (1981), *Formación Moral y Cívica 1*, CICLO BÁSICO. Buenos Aires: Sainte Claire Editora.
- GARCÍA, C. R. y GARCÍA, A. E. (1981). *Formación Cívica 2*. CICLO BÁSICO. Buenos Aires: Sainte Claire Editora.
- KECHICHÍAN, R. N. (1981). *Formación Moral y Cívica 1*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- LUCHENIO, A. E. (1977). *Formación Cívica 1*. Para primer año de las escuelas de comercio. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUCHENIO, A. E. (1977). *Formación Cívica 2*. Para segundo año del Ciclo Básico y de las escuelas de educación técnica. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUCHENIO, A. E. (1981). *Formación Cívica 1*. Buenos Aires: Kapelusz.

##### Período histórico 1984-1989

- BIDART CAMPOS, G. J. (1985). *Educación Cívica I*. Buenos Aires: Estrada.
- DRAGO, A. (1984). *Educación Cívica 1*. Argentina: Stella.
- DRAGO, A. (1985). *Educación Cívica 2*. Argentina: Stella.
- DRAGO, A. (1988). *Educación Cívica 2*. Argentina: Stella.
- DRAGO, A. (1985). *Educación Cívica 3*. Argentina: Stella.
- DRAGO, A. L. y ABELEDO, J. O. (1989). *Educación Cívica 2*. Argentina: Stella.
- EQUIPO DIDÁCTICO A-ZETA (1984). *Educación Cívica 2*. Argentina: AZ editora.

- EQUIPO DIDÁCTICO A-ZETA (1987). *Educación Cívica 3*. Argentina: AZ editora.
- GARCÍA, C. R. y GARCÍA, A. E. (1984). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires: Sainte Claire Editora.
- KREIG, N., DENTESANO, P. y LACAVALA, M. (1989). *Educación Cívica I*. Santa Fe: Instituto del Litoral de Estudios Nacionales.
- LUCHENIO, A. E. (1984). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUCHENIO, A. E. (1984). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUCHENIO, A. E. (1984). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MASSUN, I. y SARNO, C. (1988). *Educación Cívica 3: guías de estudio e investigación*. Buenos Aires: Métodos.
- PASEL, S. y ASBORNO, S. (1987). *Educación Cívica III*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ZURETTI, J.C. y AUZA, N.T. (1984). *Educación Cívica I*. Buenos Aires: Itinerarium S.A.
- ZURETTI, J.C. y AUZA, N.T. (1984). *Educación Cívica II*. Buenos Aires: Itinerarium S.A.

#### Fuentes documentales

- Acta fijando el propósito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, Presidencia de la Nación, Secretaría de Información Pública, 24 de marzo de 1976
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ,Formación Cívica, Decreto N° 1259.Resolución Ministerial N° 610/76, Nueva serie Divulgación N° 12, "Formación Cívica", Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, , Buenos Aires, Argentina, 1976.
- Boletín Del Centro Provincial de Documentación e Información Educativa de la Del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina. Boletín N° 16. Año 1976.
- Ministerio de Cultura y Educación, Nueva serie divulgación N° 13, "Formación Cívica: Finalidad", Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, 1976.
- Contenidos Mínimos del Ciclo Básico* para el Nivel Medio, Consejo Federal de Educación, VII Asamblea Extraordinaria, Informe Final, Recomendación N° 7, CENIDE, Serie Legislación Educativa Argentina, Buenos Aires, 1978.

- Plan de Estudio y Programas para el Primer Año, del Ciclo Básico del Nivel Medio, Secretaría de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior, Provincia de Entre Ríos, 1979.
- Plan de Estudio y Programas para el Segundo Año, del Ciclo Básico del Nivel Medio, Secretaría de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior, Provincia de Entre Ríos, 1980.
- Plan de Estudio y Programas para el Tercer Año, del Ciclo Básico del Nivel Medio, Secretaría de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior, Provincia de Entre Ríos, 1981.
- Plan de estudio para el nivel medio, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de investigación, experimentación y perfeccionamiento educativo, Sector planeamiento. SERIE N° 13: *Situación educativa argentina*. 1982.
- Documento de apoyo "*Los estudios sociales en la escuela primaria*", Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de los Estudios Sociales en la escuela primaria (PROMEES), Consejo General de Educación, Provincia de Entre Ríos, 1ra edic., 1982. Folleto Nro. 443.
- Plan de estudio para el nivel medio (actualización a julio de 1983), Ministerio de Educación, Dirección Nacional de investigación, experimentación y perfeccionamiento educativo, Sector planeamiento. SERIE N° 18: *Situación educativa argentina*.
- Documento Nacional. Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación y Justicia. 1984.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Resolución Ministerial N° 536, Buenos Aires, Argentina, 8 de marzo de 1984.
- Los estudios sociales en la escuela primaria*", Propuesta de renovación curricular, Consejo General de Educación, Dirección de Coordinación y Planeamiento Educativo, Dto de Servicio Técnico Pedagógico, Entre Ríos noviembre de 1984. Folleto Nro. 445.
- Propuesta de renovación curricular, "*Los estudios sociales en la escuela primaria*", Dto de Servicio Técnico Pedagógico de la provincia de Entre Ríos, 27 setiembre 1985
- "*Educación para la libertad*", Propuesta de Renovación Curricular. Área Estudios Sociales, Programa de Mejoramiento del Aprendizaje de los Estudios Sociales (PROMAES), Consejo General de Educación, Dirección de Coordinación y Planeamiento Educativo, Dto de Servicio Técnico Pedagógico, Entre Ríos, octubre de 1985. Folleto Nro. 444.
- Propuesta para la flexibilización y globalización del Plan de Estudios y programas para escuelas primarias*, Consejo General de Educación Entre Ríos, 1988. Folleto Nro. 421.