

Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana y ERSA en la educación secundaria argentina

Examination of the notion of citizenship involved in Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana and ERSA in Argentinian secondary education

Carmina Shapiro. CONICET, UNR | shapiro.carmina@outlook.com

Resumen

La formación cívica es un espacio curricular que ha estado presente en las escuelas argentinas desde los inicios de la educación formal. Sin embargo, no ha sido denominada siempre de la misma manera y por muchos años fue un espacio curricular más asociado a la ciudadanía que a la formación ética. Los cambios de denominación han ido de la mano con cambios en los contenidos prescritos, enfoques pedagógicos y expectativas de formación, ocupando diferentes lugares en la organización de la educación secundaria, pero sin desaparecer. El presente trabajo representa las elaboraciones iniciales de una pequeña investigación actualmente en desarrollo en el marco de la Cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; que nos llevó a revisar la situación particular de la materia en nuestro país y, por lo tanto, a analizar qué improntas y enfoques ha tenido en nuestra historia educativa. Realiza-

Abstract

Civic formation is a curricular space that has been present in Argentinian schools since the beginning of formal education. However, it has not always been named in the same manner, and for many years it has been a subject more associated to citizenship than to ethical formation. The variations in its designations have gone hand in hand with variations in the prescribed contents, pedagogical approaches and training prospects, occupying different placements in the organization of secondary education but not disappearing. The present work represents the initial elaborations of a small investigation currently being held within the framework of the Philosophy Teacher's Training Residence, in the Humanities and Arts Faculty of Rosario National University, Argentina, which led us to review the particular situation of the subject in our country and, therefore, to analyze what imprints and approaches it has had in our educational history. We will command here an analysis through the un-

remos aquí un recorrido por los supuestos subyacentes en los planes de estudio nacionales de Instrucción Cívica (1884-1953), Cultura Ciudadana (1953-1955) y ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), con el fin de analizar y reconstruir las nociones de ciudadanía que se ponen en juego en cada época.

Palabras clave: Formación Ética y Ciudadana, análisis curricular, ética filosófica

derlying assumptions in the subject programs for Instrucción Cívica (1884-1953), Cultura Ciudadana (1953-1955) and ERSA, Study of Argentinian Social Reality (1973-1976), in order to analyze and recompose the notions of citizenship that are involved in each period.

Keywords: Ethical and Citizen Formation, historical curricular analysis, philosophical ethics

Introducción

La materia Formación Ética y Ciudadana es un espacio curricular que en Argentina ha estado presente en la educación obligatoria desde los inicios de la educación formal, al punto de volverse hoy en día un núcleo infaltable en la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, no ha sido denominada siempre de la misma manera y por muchos años fue un espacio curricular más asociado a la ciudadanía que a la formación ética. Los cambios de denominación han ido de la mano con cambios en los contenidos prescritos, en los enfoques pedagógicos y en las expectativas de formación, ocupando diferentes lugares en la organización de la educación secundaria, pero sin desaparecer.

El presente trabajo representa las elaboraciones iniciales de una pequeña investigación actualmente en desarrollo en el marco de la Cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. De acuerdo con las normativas vigentes, entre las cuales nos sorprende encontrar un decreto firmado por la ilegítima autoridad del Teniente General Jorge Rafael Videla durante la última dictadura cívico-militar, el Decreto N.º 823/1979; Formación Ética y Ciudadana es un espacio curricular que puede ser dictado por docentes de diferentes áreas profesionales. Es decir, el escalafón para cubrir la materia puede estar compuesto por profesores de derecho, de historia, de filosofía, de psicología, de ciencias de la educación y/o profesores de formación ética y ciudadana¹. Nuestra investigación fue movilizadora inicialmente por la pregunta acerca de cuál es el aporte específico que un profesor en Filosofía puede realizar al dictado de los espacios curriculares de Formación Ética y Ciudadana, teniendo en cuenta que la ética es en principio una de las áreas específicas de la Filosofía. Esta pregunta inicial nos llevó a revisar la situación particular de la materia en nuestro país y, por lo tanto, a analizar qué improntas y enfoques ha tenido en nuestra historia educativa. En este sentido acordamos con Adriana Puiggrós en que «recorrer una y otra vez la historia [...] permite tomar distancia de las inminencias presentes, vincularse con lo que nos ocurre con menos angustia por su inmediata resolución y darnos la posibilidad de imaginar futuros», posibilitando que como pedagogos podamos volvernos sujetos del conocimiento (Puiggrós, 2003: 14).

La presencia de la moral en la institución de la escolaridad ha sabido jugar un papel como instrumento del poder disciplinario (Foucault, 2008 y 2014; Caruso y Dussel, 1999; Kohan, 2004), y Argentina no ha sido una excepción (Ginocchio, 2006; Dubini, 2015). Como veremos a continuación, en los primeros años de la educación estatal argentina, bajo el nombre de Instrucción Cívica (1884-1953), puede notarse especialmente este carácter moralizante y «encauzador de conductas» (Ginocchio, 2006). Movilizados por la pregunta acerca de si es posible que se produzcan rupturas o grietas en ese marco escolar de poder disciplinario, exploraremos luego los diseños de las asignaturas Cultura Ciudadana (1953-1955) y

ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), con el fin de examinar si la incorporación de la ética a la racionalidad escolar es inevitablemente disciplinaria o si admite un ejercicio no disciplinario. En esta ocasión, hemos elegido estas tres asignaturas porque permiten visualizar un interesante contraste entre concepciones de ciudadanía. En Cultura Ciudadana y ERSA se articula una concepción de ciudadanía que se opone a muchos de los rasgos de la concepción liberal-nacionalista que encontramos en Instrucción Cívica, arraigada en el modelo del capitalismo agro-exportador. Y expresiones como *formación patriótica*, *identidad nacional* y *amor a la patria* cobran un nuevo sentido en el contexto de Cultura Ciudadana y ERSA.

Ciudadanía moderna y *currículum ciudadano* en la educación formal

En un trabajo en el que se dedica a analizar las relaciones entre alfabetización y ejercicio de ciudadanía, Bottarini (2002) sostiene que la Revolución Francesa dio inicio al proceso mediante el cual se irían plasmando en la realidad las elaboraciones teóricas de la Ilustración. En términos pedagógico-educativos, esto significó la construcción y consolidación de sistemas formales de alfabetización, a la par de la expansión de la economía capitalista y los nacientes Estado-Nación. Las convicciones republicanas requerían una legitimación social diferente de la requerida por las monarquías, con lo que comienza a emerger y formarse un nuevo sujeto político: *el ciudadano moderno*.

En coincidencia con otros investigadores, Bottarini plantea que ese proceso iniciado por los franceses va a delimitar el conjunto de temas y problemas de los debates pedagógicos posteriores. Y especialmente va a perfilar un *currículum ciudadano* a ser enseñado de la misma manera a los niños escolarizados de todos los estamentos sociales, sin distinción o al menos sin distinción *a priori*. Como signo de estos cambios, Bottarini refiere la sanción del *Décret sur les écoles primaires*, mediante el cual la Convención Nacional de la Francia revolucionaria en 1794 determinaría «lo que todos los niños deben aprender para, luego, poder desempeñarse adecuadamente en la sociedad civil y el sistema político» (Bottarini, 2002: 78). De este modo, el órgano de gobierno establecía el *currículum ciudadano*, esto es, los saberes necesarios para la nueva vida republicana, que en la Francia de 1794 incluiría: leer y escribir, aritmética, lengua francesa y la inculcación de los principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa (Bottarini, 2002: 78). Aquí se hace patente la fuerza del supuesto iluminista que asocia buen nivel educativo con buen ejercicio de la ciudadanía: estudiar y aprender explícitamente los principios de la nueva política es igual de importante que aprender el buen uso de la lengua madre, escrita y oral, y el cálculo.

En el caso de Argentina, podemos encontrar el *currículum ciudadano* bien explicitado en los debates que circundaron el Primer Congreso Educativo de 1882 y en la sanción de la Ley 1420 (Bottarini, 2002; Puiggrós, 2003; Dubini, 2015). Uno

de los temas discutidos en el mencionado Congreso fue el de poner o no restricciones al voto. En tanto la ley electoral de 1863 ya establecía otras condiciones de exclusión, la posición de limitar el ejercicio del voto solo a los alfabetizados fue rechazada, prevaleciendo la propuesta de implementar la instrucción cívica en las escuelas (Bottarini, 2002: 94). Dos años después, la Ley 1420 reuniría esos conocimientos considerados fundamentales para alcanzar la ciudadanía y garantizar el acceso de los individuos a los derechos políticos y sus correspondientes obligaciones (Bottarini, 2002; Cadaveira, 2016). El currículum ciudadano quedaría conformado por Idioma Nacional, Geografía Nacional, Historia Nacional e Instrucción Cívica en todas las escuelas, públicas o privadas.

A comienzos del siglo XX, Joaquín V. González y Víctor Mercante refuerzan aquellas intenciones al sostener que los contenidos de Instrucción Cívica, Filosofía e Historia debían de conformar una unidad homogénea, en tanto contribuían a la formación del perfil de hombre y ciudadano que una nación republicana necesitaba (Bottarini, 2013; Dubini, 2015). En el mismo sentido, se consideró que la enseñanza del idioma nacional era necesaria para consolidar una identidad ciudadana y nacional homogénea, porque contribuía a enlazar la búsqueda singularidad cultural argentina con una y solo una manera de hablar y escribir (Ginocchio, 2006). Evidentemente, por debajo de estas ideas acerca lo que se debía enseñar encontramos la postulación de algunos valores y virtudes más o menos implícitos. Bottarini sostiene que estas discusiones estaban orientadas por un fin general: «[...] el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el colectivo ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación y formación política de las elites gobernantes» (Pineau, 1997: 18; citado en Bottarini, 2013: 183).

Esta idea de reunir y disciplinar a los heterogéneos sectores populares bajo el término colectivo *ciudadanos* va de la mano con la necesidad de contar con una población que pudiera dar soporte a la idea de la soberanía del pueblo, para legitimar al gobierno local nacido luego de la independencia política respecto de la Corona Española. Se busca formar un nuevo sujeto político acorde a los tiempos republicanos, pero también acorde al orden conservador en construcción. Es por esto que Bottarini (2013) sostiene, apoyándose en un detallado análisis de documentos de la época, que la minoría en el poder puso en práctica un proyecto nacional oligárquico de base agro-exportadora, en el que la participación de las bases poblacionales se efectivizaría, pero sin que el poder real dejara de estar en las manos de un cuidadosamente seleccionado presidente de la Nación. En consecuencia, la formación de la ciudadanía quedaría regida por valores políticos, pero también económicos (Dubini, 2015).

Inspirado en el principio sarmientino *civilización o barbarie* e influido por las concepciones políticas y sociales de la generación de 1837, el proyecto nacional oligárquico buscaba neutralizar a esa parte de la población adjudicada de barba-

rie, de ser la chusma, la montonera, analfabetos portadores de disvalores. Solo la minoría ilustrada, portadora de los valores decentes y correctos, podría conducir exitosamente al país en el camino de la civilización, el progreso y la prosperidad (Bottarini, 2013). A raíz de esta apreciación, creemos acertado afirmar que el ideal ciudadano que se proyecta en las etapas iniciales del sistema escolar argentino viene perfilado por las necesidades de legitimación de esa oligarquía en el poder. Es decir, cuando en el Primer Congreso Pedagógico la élite de intelectuales y funcionarios establece la enseñanza obligatoria de las asignaturas mencionadas y aclara «con arreglo al régimen político de cada país» (citado en Bottarini, 2002: 97), está salvaguardando su potestad de decidir sobre el perfil que tomen las asignaturas dentro del gran marco de los principios republicanos. En un sentido, a pesar de ir perdiendo paulatinamente las restricciones al voto heredadas de los códigos coloniales, el sistema electoral perpetúa algunas de las diferencias *dentro* del marco republicano². En palabras de Bottarini: «Se buscaba consensuar la organización de un Estado y un orden conservador estructurado sobre valores políticos liberales y sentimientos de superioridad —aristocráticos— frente a las masas ‘incultas’ y bárbaras a las que era necesario civilizar» (2013: 184). Al cabo, podemos afirmar que se buscaba formar una ciudadanía centrada en el ejercicio del voto para legitimar un sistema que ya estaba funcionando; una ciudadanía ajustada a los estándares de la cultura letrada más tradicional, aunque no fuera ella misma (la ciudadanía) ni letrada ni aristócrata (Tedesco, 1970).

En general, los investigadores explorados concuerdan en que, entre mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, en la naciente República Argentina la ciudadanía fue concebida en los términos hasta aquí desarrollados. Sin embargo, el debate acerca de cómo definir la ciudadanía y qué rasgos atribuirle fue una discusión que continuó —y continúa aún hoy— viva y pujante. Por eso nos interesa traer a colación el análisis que realiza Maximiliano Durán (2010 y 2019) de la figura de Simón Rodríguez en el Virreinato del Río de la Plata, ya que aporta algunos elementos bien diferentes para pensar la ciudadanía.

Referenciándose en los escritos *Sociedades Americanas* o *La defensa de Bolívar* e incluso en su actividad en la escuela que funda en Chuquisaca, Durán discute la interpretación de quienes homologan la visión de Rodríguez de la ciudadanía con aquella más convencional propia de las corrientes políticas iluministas³. Veíamos más arriba los rasgos destacados de esta última. Según señala Durán, la particularidad de la visión de Rodríguez es concebir a la ciudadanía como un punto de partida para la escolarización en lugar de concebirla como una meta en la formación de los estudiantes: «La igualdad en la ciudadanía afirmada por Rodríguez tiene un carácter axiomático. Ella está en el inicio y base de su proyecto político-educativo y no al final, como establece el resto de los proyectos educativos» (Durán, 2019: 207). De este modo, cuando en *Sociedades Americanas* Rodríguez afirma «todos son ciudadanos» está poniendo en juego un cuantificador universal

que funciona prácticamente al modo de una decisión de vivir como iguales. En este sentido, «la igualdad no necesita ser demostrada, sino tan solo practicada» (Durán, 2019: 207) porque existe *antes* del ingreso a la escolarización y no después, como consecuencia de ella. Queremos retomar la distinción que hace Durán de estas formas de concebir la ciudadanía porque nos parece que pueden resultar de interés para pensar las grietas en la racionalidad disciplinaria.

La perspectiva de Cultura Ciudadana (1953-1955)

En 1953, en el marco del Segundo Plan Quinquenal, se creó la asignatura Cultura Ciudadana para los tres primeros años de la escuela media, que complementaría la presencia de Instrucción Cívica en el último año de los estudios secundarios. En el plan de estudios general para la educación secundaria, Cultura Ciudadana se articula con Historia para formar juntas el eje de «Formación histórico-social y de la conciencia nacional» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 10), de modo que juntas permitan «introducir el conocimiento de la Nueva Argentina como asignatura independiente en el ciclo básico» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 7).

Cultura Ciudadana estaba articulada sobre los postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista, o principios doctrinarios del peronismo: justicia social, independencia económica y soberanía política. Estos principios se contraponen al tradicional modelo de país agroexportador y granero del mundo, puesto que apuntan a lograr un mayor grado de industrialización en favor del mercado interno y a una más equitativa distribución de la riqueza. El hombre argentino que se pretende formar con esta materia, no se perfila tanto en oposición a la chusma incivilizada o a los inmigrantes, sino que se centra en una identidad nacional consciente de su origen mestizo e impulsora de la grandeza de su país, reconociendo en ese rol a un *nuevo* sujeto político, los trabajadores.

Cada uno de los tres años de Cultura Ciudadana estaría organizado en torno a uno de los mencionados principios doctrinarios del peronismo. Así, el primer año estaría centrado en la sociedad argentina (justicia social), su formación y el justicialismo social; el segundo, en la economía argentina (independencia económica), su evolución y el justicialismo económico; y el tercero, en la formación cívica y organización política argentina (soberanía política), su proceso de formación y la política justicialista. Cada año estaba subdividido en dos partes, una dedicada al desarrollo histórico general del tema y otra dedicada al desarrollo específico del tema en relación al presente. Las instrucciones para el docente de la materia expresan claramente el enfoque que se busca en la misma, uno que permita a los jóvenes entender el estado de la situación económico-productiva e histórico-política del país: «es fundamental que se desarrollen sus programas con miras a dar al alumno un exacto conocimiento de la actual realidad argenti-

na» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 108). Unas líneas más adelante, se aclara que, en caso de prever que no pudieren desarrollar la totalidad del programa, los profesores deberán abreviar la primera parte, pero nunca recortar el estudio del presente.

En estas instrucciones también se recomienda el trabajo con textos de autores contemporáneos a los hechos estudiados, de manera que los alumnos puedan comprender mejor las conclusiones presentadas: «Como complemento de los cursos, y sin perder nunca la motivación de los mismos en la parte histórica, el profesor hará leer fragmentos de comentarios, crónicas, etc., de autores contemporáneos de los hechos estudiados, u otros que reúnan las condiciones requeridas para que los alumnos vean y entiendan con mayor claridad el sentido de cada conclusión» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 108). Esto es, aunque no se estimula la elaboración de puntos de vista particulares por parte de los estudiantes, sino que el docente debe presentar las conclusiones legítimas, sí se valora y estimula el trabajo con fuentes primarias en clase.

En cuanto al análisis de contenidos, Bottarini agrega que este plan no elude el tratamiento de problemas, presenta algunas polémicas historiográficas y omite casi totalmente las referencias a los héroes de la «historia oficial» (Bottarini, 2013: 193). Tal es la intencionalidad de que los estudiantes se comprometan en los estudios, análisis y reflexiones sobre la actualidad, que se indica abiertamente: «En ningún caso se recurrirá a la exposición fría y simplemente erudita de los asuntos, lo que está fuera de lugar en estos cursos y más aún en esta asignatura» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 108).

A raíz de todo esto, creemos legítimo afirmar que el ciudadano ideal peronista es un sujeto historizado que puede ubicarse políticamente en cada uno de los períodos de la historia. Se espera que esta identificación sea con las luchas nacionales y populares, porque tiene clara conciencia de sus derechos y su evolución histórica. Así, es un sujeto politizado y movilizado, que sabe ejercer activamente sus derechos.

De este modo, la materia Cultura Ciudadana coloca por primera vez en la historia de nuestro país el término *ciudadana* (en lugar del *cívica*) en el campo de la formación escolar. Además, lo hace relacionándola con la cultura y no ya con la pequeña porción que la civilidad representa en el total de los fenómenos humanos. Sería más que interesante someter este cambio de perspectiva a una cuidadosa crítica desde la antropología, pero no contamos aquí con los recursos y tampoco es la orientación de este trabajo. Admitamos mientras tanto la visión de Bottarini, que compartimos:

La cultura aparece como el producto de una elaboración social, referida a los valores que reconocen y comparten los integrantes de una sociedad, a sus prácticas y actitudes. El término ciudadana —en tanto está relacionado con cultura y, tam-

bién, con política— supera el concepto liberal clásico del solo ejercicio del sufragio y de la preceptiva constitucional. [...] Cultura ciudadana remite, entonces, a un conjunto de saberes y de valores que un ciudadano debe conocer para desenvolverse conscientemente en la sociedad y para ejercitar en forma plena el conjunto de sus derechos. No se trata sólo de conocer las capacidades que el Estado reconoce a los individuos y a los grupos sociales sino, también, de la evolución histórica y las determinantes que configuran la trama de su posibilidad. (Bottarini, 2013: 191. [Las cursivas son del original])

Con esta asignatura el peronismo está diciendo que ser ciudadano no es una característica que se posea por el solo hecho de habitar en una ciudad o cumplir con las prácticas electorales. Y esta es la diferencia que introduce y que nos interesa destacar aquí: se configura una idea de que ser ciudadano implica conocer los grandes procesos de la historia de nuestro país y los grandes debates que la han marcado. Desde nuestra perspectiva, toda esta modificación curricular supone que no es suficiente con conocer la ley constitucional, qué accionar prohíbe y qué accionar prescribe; ser ciudadanos implica entender por qué *esta* ley concreta plantea *estas* cuestiones concretas, pero no desde el punto de vista letrado de un jurista, sino desde el punto de vista de quien quiere entender el estado de cosas. Los ciudadanos no deben solamente saber hacer, sino que deben poder sostener una perspectiva sobre ese hacer para entender el sentido que orienta a las leyes y las normativas, y los fines que ulteriormente persiguen.

¿Podemos suponer aquí una «ciudadanía *a la* Rodríguez» como planteábamos siguiendo a Durán más arriba, una ciudadanía como inicio y base del proyecto político-educativo y no como final? Los principios doctrinarios del justicialismo peronista denuncian indirectamente una desigualdad, aquella que da motivo a la existencia de los principios mismos y que se supone ellos van a enmendar para crear una Nueva Argentina. En este sentido, podemos deducir que las desigualdades que el peronismo quiere enmendar son desigualdades sociales, políticas e históricas y no desigualdades étnicas, morales y ontológicas como planteaba la visión colonial y conservadora⁴. Es decir, su origen no se ubica en unos rasgos *naturales*, sino en circunstancias sociales. En consecuencia, nos podríamos sentir inclinados a pensar que entonces Cultura Ciudadana sí plantea una «ciudadanía *a la* Rodríguez», porque al asumir que las desigualdades que existen en la población no son naturales sino sociales, el peronismo da lugar a suponer una cierta igualdad en el estatus ciudadano de todos los niños que ingresan a las escuelas («todos son ciudadanos»). Empero, los planes y programas (Ministerio de Educación de la Nación, 1953) utilizan expresiones como «estudiar la lección» que podemos asociar a la perspectiva de que la escuela debe formar y otorgar la ciudadanía.

En este punto, para poder dar una respuesta más certera sería necesario entender el análisis más allá del solo programa de Cultura Ciudadana, revisando

elementos de las políticas educativas y otras normativas establecidas durante el período, pero tal esfuerzo excede las circunstancias de este trabajo. Permítasenos, por el momento, conjeturar que Cultura Ciudadana afirma implícitamente la existencia de una ciudadanía previa al acceso a la escolaridad.

Además, en estos programas se habilita un modo menos lineal de desarrollar las clases, admitiendo desviaciones de los contenidos estipulados, a criterio y voluntad del docente a cargo. Como vimos dan lugar a unas interesantes relaciones entre la historia problematizada y el estado de cosas actuales, a la vez que no se esconden las tensiones historiográficas ni económicas. De lo que se trata es de comprender el proceso por el cual el sistema electoral, o económico o político, ha llegado a ser lo que es. Y constantemente se requiere de los estudiantes que tomen una posición activa para pensar los asuntos, en lugar de ser pasivos receptores de relatos lineales. No negaremos una cierta tendencia proselitista durante los gobiernos peronistas (aunque sería ingenuo pensar que no la hubiera también en otros períodos), pero parece que no es en esta materia donde esas tendencias cobraban mayor potencia.

La perspectiva de Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973-1976)

Con el levantamiento de la proscripción y las elecciones subsiguientes en 1973, Perón asume una vez más la presidencia y con ella introduce una importante modificación en los programas de lo que hasta entonces era Educación Democrática. En primer lugar, el nombre que asume la asignatura nos impacta: Estudio de la Realidad Social Argentina, o ERSA como fue popularmente conocida. ERSA posee cierto espíritu común con su equivalente del otro período peronista, Cultura Ciudadana, pero su enfoque es aún más marcadamente rupturista. Casi podríamos decir que se trata de un hito histórico, porque fue la primera vez que se adoptaron estas estrategias y actividades en la asignatura y restaría ver si hasta el día de hoy hubo otras propuestas de este calibre. Al respecto, Bottarini sostiene que en general las propuestas de ética o cívica y ciudadanía están construidas:

para ser impuestas, para adoctrinar en determinados valores que pueden tener mayor o menor grado de apoyo en la sociedad, para modelar individuos que sean afines al régimen imperante, para construir consenso. Están orientadas a lograr la homogeneidad y no toleran la diversidad; la excepción puede constituirla ERSA que, al propiciar los espacios de participación estudiantil, puede habilitar el disenso y la diferencia. (Bottarini, 2013: 214)

¿Por qué le reconocemos esa particularidad a ERSA? ¿Qué elementos nuevos introdujo que puedan resultar tan significativos? El fragmento de Bottarini ya presenta uno de esos elementos, la participación estudiantil. Pero no se trata de una participación meramente simbólica⁵, sino de un accionar real de los estudiantes.

Por un lado, esto se dio mediante la construcción de centros de estudiantes dentro de las instituciones educativas, y por otro, mediante el tipo de actividades que se solicitaba a los docentes llevar adelante.

El enfoque pedagógico que asumió esta materia, análogamente a lo que había ocurrido con el escolanovismo en Cultura Ciudadana, tomó inspiraciones de teorías contrarias a la tradición normalista. En este caso, fue central la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Ippolito y Porro, 2003: 11; Bottarini, 2013: 206) que entroncaba coherentemente con la teoría de la dependencia, también central en la perspectiva de esta época. Las propuestas pedagógicas de Freire significaron para ERSA un viraje respecto de la visión más bien historicista y centrada en la democracia conceptual y formal, que acostumbra predominar en la tradición argentina de enseñanza de «las cívicas». De aquí que las actividades que se sugieren a los docentes sean bastante distintas de las tradicionales lecto-comprensión y debate. Por ejemplo, se sugiere la realización de visitas a lugares importantes de la localidad o región, de manera que las problemáticas de la comunidad no queden solamente como exposiciones en los libros, sino que sean conocidas de primera mano por los estudiantes. La consecuencia de considerar los contenidos de esta manera es que los estudiantes resultan más estimulados para tomar una posición menos indiferente y más activa al respecto de lo que afecta a sus vidas y a su comunidad. Ippolito y Porro mencionan también otras actividades, como investigaciones guiadas por técnicas sociológicas sencillas (encuestas, entrevistas, visitas), realización de diagnósticos vinculando procesos y causas, participación activa en grupos comunitarios y organización de campañas solidarias (2003: 12).

En este sentido, Bottarini sostiene que la mirada que se propone sobre la asignatura es más sociológica que prescriptiva (2013: 202), puesto que apela más a participar y tomar conciencia en asuntos sociales que a, por ejemplo, memorizar la Constitución Nacional. E Ippolito y Porro refuerzan esta perspectiva, sosteniendo que la orientación pedagógica no busca «producir una adecuación a lo dado», lo que sería decir un adoctrinamiento, sino el desarrollo de un pensamiento autónomo, lo que es lógicamente afín a la perspectiva freireana (2003: 12).

La adopción de enfoques más prácticos en la materia y la consecuente invitación a que los docentes realicen actividades fuera de las instalaciones escolares y se vinculen con el entorno, responde, a nuestro parecer, a la idea de ciudadano activo, movilizado y cooperativo que subyace. Este ciudadano está munido con conocimientos de la realidad nacional, latinoamericana e internacional, que le permiten posicionarse y actuar sensiblemente en los conflictos y tener una conciencia no deformada del lugar que ocupa en la sociedad. Por supuesto que estas son consideraciones abstractas y de difícil realización total, pero no quita que la inspiración fuera esa: un sujeto comprometido «con la reconstrucción y la liberación nacional» (Bottarini, 2013: 207). En consonancia con esto, nos interesa recuperar aquí un aporte de Bottarini que consideramos de gran valor y pertinencia

para pensar la relación entre los aspectos cívicos formales y los aspectos cívicos políticos de la materia. Bottarini utiliza una interesante expresión para referirse al asunto: «el marco jurídico de los derechos aparece subordinado a la dimensión política de su materialización» (2013: 207). Es decir, el punto de partida para los análisis es la realidad concreta y esto le da una fuerza especial al rol de los estudiantes y los docentes. En particular, creemos reconocer en ese giro junto con la real habilitación de los estudiantes a participar en su realidad y la de sus conciudadanos, otro elemento para pensar la ciudadanía *simonianamente*.

Consideraciones finales

Uno de los elementos fuertes de la racionalidad disciplinaria es el encauzamiento de las conductas y la formación de subjetividades afines a la vida capitalista que se consolidó luego de las revoluciones de los siglos XVII y XIX (Foucault, 2008, 2014). Esto hizo de la escuela uno de los dispositivos esenciales para ajustar las subjetividades a los requisitos de ciudadanía que imponían las nuevas formas de vivir en sociedad. Entonces, cuestionar los fines formativos de la escolaridad disciplinaria, cuestionar que la escuela pueda realmente formar ciudadanía, nos abre paso a pensar otros modos de dar lugar a la *formación ética y ciudadana* en la vida escolar.

Como vimos, en la naciente República Argentina del 1800, bajo la conducción de los sectores más poderosos de nuestro país, la escolarización se orientó en el sentido de dar forma a un colectivo que pudiera ser llamado *ciudadanía* y que pudiera legitimar las nuevas ideas respecto de cómo organizar la economía y la vida política. Se valoró especialmente la obediencia, la disciplina y el patriotismo (Dubini, 2015). Nos detuvimos luego a analizar Cultura Ciudadana y ERSA porque en ellas encontramos elementos y enfoques bien diferentes de los planteados en Instrucción Cívica. Fueron, al fin y al cabo, visiones contra-hegemónicas que se animaron a discutir algunos de los supuestos fundantes de la escolaridad argentina. Y fueron posiciones clave en el entretrejimiento de una de las grandes discusiones que van a atravesar la presencia de los contenidos éticos y cívicos en la misma: ¿qué cargo, responsabilidad y/o alcance tiene la escuela en la concesión del estatus de ciudadanía y los valores morales asociados?

En general, Cultura Ciudadana y ERSA comparten un enfoque más bien social sobre la cuestión cívica, enfoque que no pretende ser abstracto y universal, sino que arraiga las prácticas ciudadanas y las construcciones legales al contexto histórico, regional y económico. La Ley 1420 de 1884 reconocía que bibliotecas populares y otras sociedades populares de educación podían jugar un papel relevante en la educación común general, pero le concedía un lugar complementario a la instrucción oficial (Puiggrós, 2003). En algún sentido, la perspectiva sobre la ciudadanía que expresan los gobiernos peronistas, especialmente en ERSA, invierte esa valoración, dando centralidad para la formación civil y moral al contacto con la realidad social y su posterior análisis, antes que a la adquisición acrítica, disci-

plinada y obediente de principios de conducta y valores morales encomendados por los sectores tradicionales del poder en Argentina.

Tras este breve recorrido, podemos decir que cuando los programas de *las cívicas* supusieron un estudiantado más *embrutecido* por ser de una calidad humana inferior (inmigrante, chusma, barbarie, etc.), adoptaron un formato más normalista, más militarmente estricto en la formación de un carácter específico en el estudiantado. En cambio, cuando los programas supusieron un estudiantado humanamente igualitario, entonces las actividades y estrategias que se propusieron fueron diferentes, más enfocadas a la investigación crítica que a la memorización mecánica de fórmulas.

Sabemos que cambiar un programa de estudios suele no ser suficiente para cambiar problemáticas sociales que son estructurales, pero quisiéramos al menos poner de relieve que existen diferentes maneras de pensar las relaciones entre lo que ocurre dentro y fuera de las escuelas, diferentes maneras de articular los contenidos con la realidad. Y tal vez estos enfoques diferentes puedan aportar elementos interesantes para continuar pensando los actuales cuestionamientos a la escolaridad.

Notas

1. La enumeración no es exhaustiva. Los rótulos de las titulaciones van variando en el tiempo y pueden variar de provincia a provincia. Por ejemplo, el Profesorado de Formación Ética y Ciudadana fue abierto a la par de la Ley Federal de Educación, pero ya no se encuentra vigente.
2. Acerca de las remanencias y transformaciones de los conceptos de *avecindado*, *vecino* y *ciudadano*, véase: Guerra, F-X. (1993). *Las metamorfosis de la representación en el siglo XIX en Couffignal, G. (Comp.) Democracias posibles. El desafío latinoamericano*. Buenos Aires: FCE; Cansanello, O. C. (2008). *Ciudadano/Vecino* en Goldman, N. (Dir.) *Lenguaje y revolución: conceptos políticos claves en el Río de La Plata (1780-1850)*, 19-34. Buenos Aires: Prometeo; Durán, M. L., 2010.
3. Durán trabaja con la siguiente edición de las obras de Rodríguez: Rodríguez, S. (1999). *Obras Completas. Tomo I y II*. Caracas, Presidencia de la Nación. Sus objeciones responden a las lecturas de: Irrozqui, M. (1999) ¡Que vienen los mazorqueros! Usos y abusos discursivos de la corrupción y la violencia en las elecciones bolivianas, 1884-1925 en Sabato, H. (Coord.) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE; Guanchéz de Méndez, Z. (2005) Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular en *Revista Pedagógica*, 26(75), pp. 63-103.
4. Durán (2010: 18): «Margarita Garrido (2007) sostiene que las sociedades coloniales de América tenían una representación del orden en la que la jerarquía étnica correspondía a una jerarquía moral. De acuerdo con el sistema de castas codificado por los Borbones, la élite blanca era el grupo con autoridad para mandar porque era sencillamente mejor, no solo moralmente, sino también ontológicamente» (la referencia de Durán corresponde a: Garrido, Margarita, «Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia» en Aljivín de Losada, C. y Jacobsen, N. (Eds.) (2007) *Cultura política en los andes (1750-1950)*. Lima: IFEA-UNMSM).

5. «Participación simbólica» es una expresión acuñada por Hart cuando modeliza los tipos de participación estudiantil posibles en los establecimientos escolares: «El término de simbolismo se utiliza aquí para describir aquellos casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones. [...] El simbolismo será una manera de describir la forma como a veces se usa a los niños en las conferencias. Los adultos seleccionan a niños encantadores y que se saben expresar para participar, con ninguna o muy poca preparación sobre el tema y sin ninguna consulta con los otros niños, a quienes se supone que ellos representan». Hart, R. A. (1993) *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N.º 4. Ed. Unicef, s/i. Pág. 11.

Referencias bibliográficas

BOTTARINI, Roberto (2002). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. En: Cucuzza, Héctor Rubén (Dir.) y Pineau, Pablo (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, 77-105. Buenos Aires, Miño y Dávila.

——— (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En: Schujman, G. Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, 179-225. Buenos Aires: Aique.

CADAVEIRA, Gabriela [en línea] (2016). La formación ciudadana como objeto de la educación. En: *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [Consulta: 15 de mayo de 2018]. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/schedConf/presentations>

CARUSO, Marcelo y Dussel Inés (1999). *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.

DUBINI, Marcela (2015). La educación moral como proyecto político pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional. En: *Pedagogía y Saberes* N.º 42, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. pp. 109-116.

DURÁN, Maximiliano (2010). El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad. En: *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 12, N.º 1, 9-21. Mendoza, INCIHUSA–CONICET.

DURÁN, Maximiliano y Fernandes Ribeiro Martins Fabiana (2019). Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. En: *Praxis & Saber*, Vol. 10, N.º 23, 199-214. Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

FOUCAULT, Michel (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

——— (2014). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Caronte Ensayos.

GINOCCHIO, Virginia (2006). Alumnos «prolijos, callados y aseados». O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905). En: *Anuario de la SAHE*, N.º 7, Buenos Aires: Prometeo, pág. 91-121.

HART, Roger A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N.º 4. Ed. Unicef, s/i.

IPPOLITO, Mónica y Porro, Isabel [en línea] (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). En: *Actas del 6º Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político desarrollado en la Universidad Nacional de Rosario*. [Consulta: 22 de mayo de 2018]. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B4b14D8u6LTjMTVIZDYxS3JKQm8/view>

KOHAN, Walter (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.

PUIGGRÓS, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

TEDESCO, Juan Carlos (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Documentos institucionales

Ministerio de Educación de la Nación (1953). Planes y Programas de Estudio.

Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio, Buenos Aires. Incluye el texto de los Decretos N.º 11539/52, N.º 5826/51 y N.º 12209/52.

Datos de autora

CARMINA SHAPIRO

Es profesora en Filosofía egresada de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Se formó en 2009 en Filosofía para Niños con Marta Vennera y Rita Bonifacio en un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Rosario. De 2011 a 2015 fue capacitadora en Ronda de Palabras, programa de formación en Filosofía con Niños para docentes de nivel primario, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Ha dictado cursos de formación y continúa investigando la FcN en su proyecto de doctorado con beca de CONICET. Es adscrita en la cátedra de Taller de Residencia, Especialidad Filosofía de la Formación Docente. Es miembro del Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación (CefhaE). Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias en FLACSO Argentina. Especialista en Educación y TIC por Nuestra Escuela, Ministerio de Educación de la Nación.

Fecha de recepción: 29/4/2020

Fecha de aceptación: 24/6/2020