

La Ciencia Política en la educación media y superior argentina.

Alasino Nadia*
Mutti V. Gastón*
Sironi Mariano*

La ciencia política ha estado presente desde siempre en los contenidos básicos de la educación argentina, aún sin ser nombrada. De sus temas se esperaba que dotaran a los educadores de conceptos e instrumentos primordiales para transmitir nociones con “claridad” a los estudiantes. Muchos se han preguntado si esto constituía un instrumento de manipulación, inducción, quizás de adoctrinamiento, o simplemente de educación.

La enseñanza de la Ciencia Política ha adoptado formas, procesos y contenidos diversos en cada nivel del sistema educativo, y en cada contexto socio-histórico particular.

No obstante encontramos recurrentemente contenidos curriculares que incluyen tanto aspectos de la construcción de un cuerpo de conocimientos politológicos como también la reflexión sobre la utilidad práctica de los conceptos y abstracciones que diferencian los campos del conocimiento científico de la política de su aspecto práctico.

En el presente capítulo, nos detendremos a analizar estas apariciones teniendo en cuenta los acuerdos curriculares alcanzados en cada momento histórico y en diferentes niveles de la educación, en el marco de las diversas regulaciones y reformas educativas que se desarrollaron en el sistema educativo argentino. Debemos aclarar que la ciencia política como disciplina, se incorporó dentro del currículum de la educación media y superior no universitaria recién a partir de la reforma educativa de los años ‘90. Sin embargo, se pueden rastrear temas propios de su campo disciplinar dentro de los contenidos de la educación a lo largo de la historia del desarrollo del sistema educativo argentino.

Nuestra primera hipótesis es que la ciencia política no ha sido desarrollada en los contenidos mínimos de la educación media o superior como una disciplina en sí misma. En cambio, y como segunda hipótesis, estos contenidos de los cursos han pretendido transmitir las concepciones que los estudiantes tendrán sobre su sociedad. Esto lo diferenciará de otros estudiantes educados en otros contextos históricos o geográficos. Con esta afirmación, sostenemos que, mediante este tipo de herramientas, se crean valores y se establecen elementos a través de los cuales las sociedades van dando impulso a la construcción de las identidades nacionales y al imaginario colectivo. Estas enseñanzas son también una de las formas de impartir autoridad. Mostrar lo que uno quiere mostrar. Pretender que se entienda cómo uno quiere que se entienda.

De este modo, los contenidos proyectan perspectivas políticas, históricas, mentales, identitarias, culturales y educativas. A través de ellos mismos, se identifican tendencias que pueden dejar al descubierto la difusión de ideologías, el control social o las tendencias para el cambio (Privitelio, 1999, 1 y 2).

* Docente de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la UNR.

* Profesor de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la UNR y de la Facultad de Trabajo Social de la UNER.

* Docente de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la UNR y de la Facultad de Psicología de la UNR.

Es por ello que sostenemos que los planes de estudio presentan los contenidos de la ciencia política desde una perspectiva instrumental. Como el currículum del momento pretende que lo conozcamos. Las críticas quedan a un costado y como ha señalado el profesor Sergio Tríppano “su análisis se aborda con el ojo acusador del control oficial de los textos y los programas de estudio” (Mutti, *et allí*, 2012, 37).

Desde los primeros años de la enseñanza se dictan materias necesarias para comprender la sociedad, de esta manera podemos observar cómo “dentro del proceso educativo (...) se propone un curso de alfabetización constitucional cuyo objetivo es instruir a los alumnos sobre los principales componentes del andamiaje institucional y jurídico del Estado, como la Constitución, la forma de gobierno, etc. (...) se vuelca [además] otro conjunto más variado y menos específico de contenidos, que en parte son definidos por las diferentes políticas ministeriales, y en parte, son introducidos por los autores (...) [E]stas temáticas pueden oscilar desde los rasgos característicos de la población argentina hasta los principios que determinan las relaciones internacionales, pasando por otros como la familia, las mayorías y las minorías, los conflictos de límites, según los autores y los períodos. En su conjunto configuran un conjunto de valores, comportamientos y relaciones que constituyen lo que los autores creen que es (o debería ser) la sociedad argentina” (Privitello, 1999, 1).

Realizaremos por ello un recorrido de estas cuestiones por distintos momentos de la historia del sistema educativo argentino. Para esto recurriremos a los documentos del gobierno de la educación y a los marcos normativos que regularon el sistema educativo, por un lado, y, por otro, a la presencia de distintos temas o problemáticas propias de la ciencia política en las propuestas curriculares y en los manuales de estudios para la formación de los estudiantes secundarios y del magisterio y profesores.

I. Los orígenes del sistema educativo argentino.

Es sabido que los sistemas educativos han sido un instrumento vital para la consolidación de los Estados Nacionales. Contribuyeron, en tanto trama institucional, a la construcción de las identidades nacionales hacia fines del siglo XIX y principios del XX. De este modo la escolarización de la población contribuyó a una estrategia de integración en nuestro país.

Este objetivo se concretó a partir de acciones tales como la expansión de una red de establecimientos en los territorios nacionales, como también por medio de la formación y paulatina profesionalización de un cuerpo de docentes junto a la unificación de los contenidos curriculares que los acompañaron (Tenti Fanfani, 2004, 29-31).

De esta manera la tarea de la escuela incluía la creación de elementos identitarios que dieran unidad a las divisiones existentes.

Es interesante constatar cómo Lucio V. López considera en 1891 la relación entre la nación y las provincias. Así señala que “[e]ntre nosotros la Unión Nacional o fue coartada por los Estados distintas veces, o rota por ellos, o impuesta en otras ocasiones por el predominio de la antigua capital bajo el régimen unitario (...) las imperfecciones que ofrecieron los primeros ensayos de Unidad Nacional, dependieron de la colisión de intereses entre esos mismos Estados; provocábanse agresiones comerciales y políticas entre unas y otras provincias, que no vacilaban nunca en sancionar leyes de defensa contra ataques reales, o imaginarios peligros de intervención extranjera, y otras muchísimas causas de disgregación fueron motivo para retardar y

debilitar los propósitos y los vínculos de Unión. Un hecho quedó consagrado sin embargo; la necesidad de un fuerte lazo que uniera los Estados” (López, 1891, 60).

Es por lo dicho que podemos afirmar que la educación en los orígenes del Estado nacional tuvo una función política. Aportar a la estabilidad política interna, dotar de conocimientos básicos a una sociedad civil en construcción y contribuir a la formación de una élite dirigente (Tedesco, 2003, 61-84).

El sistema educativo en nuestro país se constituye a partir de un marco legal que tuvo la característica de ser un centralismo uniformizante que comenzó a resquebrajarse fundamentalmente a partir del accionar de los gobiernos de facto en la década de los años 60 del siglo XX (Paviglianiti, 1988; Ruiz 2012). Por esta causa existió históricamente una preeminencia en materia de prestación y gobierno de la educación institucionalizada del Estado nacional sobre las unidades políticas preexistentes (las provincias). A pesar del carácter concurrente entre nación y provincias que las leyes marcan, esta particularidad atravesó la conformación de los distintos niveles del sistema educativo.

“La constitución Nacional de 1853 generó las bases para la sanción de una legislación que tendría como resultado un sistema nacional de educación. (...) Si diferenciamos el plano de las *normas* del de la *acción* podemos distinguir cómo a pesar de que no fuera sancionada en dichos años fundacionales una ley marco para todos los ciclos y niveles de la educación formal, el sistema educativo se conformó con mucha rapidez y sistematización sobre la base de una organización institucional centralizada” (Ruiz, 2012, 39, cursivas en el original).¹

Es en este contexto legal y de prácticas institucionales en el cual debemos recalcar una de las principales tareas que le fue encomendada a la escuela: transmitir no sólo sentimientos nacionales y patrióticos sino también establecer la unidad en una nación que estaba dividida por lo regional, la cultura, el idioma y las persistentes divisiones sociales de clase y riqueza. “Aprender a leer y a escribir traía aparejada la constante repetición del catecismo cívico nacional, en el que se inculcaba al niño los deberes que se esperaban de él, desde defender el estado hasta pagar impuestos, trabajar y obedecer las leyes” (Graff, 1987, citado en O’Donnell, 2010, 113

Estos objetivos se materializaron en las leyes fundacionales del sistema educativo nacional, el cual se estructuró de una manera diferenciada para los niveles primario, secundario y superior.

De este modo, el nivel primario se constituyó a partir de la ley 1420/84 que encontró un complemento 20 años mas tarde en la ley 4874/05, llamada Ley Lainez. Éstas contribuyeron a producir una “argentinización” a la par que alfabetizaban a la población (Dono Rubio-Lazzari, 2005).

¹ La Constitución Nacional de 1853 contempla la educación media en el artículo 67 inc. 16 (luego de la reforma de 1994 es el artículo 75 inc. 17) “Corresponde al Congreso...Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria.”. En la jurisprudencia, es mayoritaria la concepción de que la instrucción general abarca los niveles primario y secundario. Así, el Congreso de la Nación establece los lineamientos generales de todos los niveles lo cual no implica que las provincias los sigan. No obstante, en la práctica los fines generales de la instrucción pública en todos los niveles eran definidos por la Nación y las provincias se organizaban siguiendo ese marco (Bravo, 1994). Sin embargo, la bibliografía especializada señala la ausencia de una ley orgánica en esta materia hasta el advenimiento de la Ley Federal de la Educación.

A su vez, en la ley 1420 se reguló lo relativo a la formación de maestros. En su capítulo III se establece la idea de un Estado docente que monopolizaba la formación y profesionalización de los maestros.²

Con relación al nivel secundario se dio una política diferenciada de creación de los establecimientos de nivel medio: los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales y los Institutos Profesionales de Formación Docente.³

Este nivel, que fue denominado educación de nivel medio, o post-primaria, o secundaria, en distintos momentos de nuestra historia, “fue sinónimo de aquella formación humanista, ‘para la vida’ y/o ‘preparatoria’ para seguir estudios superiores, y la enseñanza normal vinculada con la formación de maestros para la educación primaria, la ‘educación especial’ fue entendida como toda aquella instrucción por fuera de la enseñanza secundaria y normal, aglomerando así un conjunto de instituciones y tipo de formación diversos: comercial, industrial, educación de niños sordos y ciegos entre otros” (Schoo, 2012, 92).

Los planes de estudios de estas instancias tuvieron una tendencia a unificarse. De esta manera, entre los contenidos en común de los establecimientos del nivel medio y los Institutos Profesionales de Formación Docente estuvieron presentes los temas de la Ciencia Política.

I.1. Los Colegios Nacionales.

En marzo de 1863, dictado por Bartolomé Mitre, se sanciona la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires. Este fue un modelo para el conjunto de establecimientos que se fundarían en las principales ciudades del país. Así se inicia un proceso acelerado de construcción de colegios nacionales que actuaban como preparatorios para la universidad y que estaban orientados a la formación de las élites locales.⁴

En relación con los planes de estudio, y a pesar de que entre 1863 y 1920 se produjeron 17 reformas curriculares, los “distintos planes se hicieron sobre las base de las humanidades modernas, incluían el *continuum* lengua-literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una identidad nacional (...) El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y en la única acepción posible para el ‘enunciado general’” (Southwell, 2011, 42).

² Ley 1420/1884, Cap. III, Arts. 24° al 34°. Para el nivel superior universitario nacional el vacío legal existente fue cubierto por la ley Avellaneda que cumplió el rol de regular su situación a partir de 1885 y que estableció la obligación del Estado de financiarlo y dotarlo de una autonomía relativa (Buchbinder, 2005, 23-32).

³ A partir de 1905 Joaquín V. González propuso la creación de los Institutos de Formación del Profesorado que permitieron la existencia del Profesor Diplomado con un grado de formación superior para intervenir en los establecimientos secundarios. Sin embargo su inserción en los establecimientos de nivel medio Nacionales y Normales fue dificultoso (Dussel, 1997).

⁴ En 1864 se sancionaron los decretos de creación de los colegios nacionales en Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca. Luego, entre 1864 y 1869, se fundaron los de Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Salta, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero. Esta tendencia se prolongó en el tiempo y para el año 1949 ya existían 112 de estos colegios, los cuales tuvieron un currículum uniforme cuyo canon distintivo era el carácter humanista, enciclopédico y preparatorio para estudios posteriores

De esta manera, los colegios nacionales se establecieron fundamentalmente en los principales núcleos urbanos como parte de una forma de “penetración ideológica” de “cooptación del Estado nacional” para contribuir a la formación de un arco de solidaridades constituidas no sólo por elementos materiales, sino también fundamentalmente por valores, costumbres, creencias que coadyuvaran en la conformación de una identidad nacional. (Tedesco, 2003, Oszlak, 2006, Ruiz, 2012).

En la bibliografía sobre este tema se destaca la importancia de la formación integral. Este modelo se constituyó en un paradigma que persistió durante todo el siglo XX mas allá de los intentos de reforma que tuvo.

En este sentido vale tener en cuenta lo planteado por Manuel Solari,⁵ quien señala que para los pensadores que influyeron en las primeras orientaciones de la educación argentina “...la misión de la enseñanza secundaria era dar al adolescente una formación cultural de índole general: debía prepararlo para todo, sin conducirlo al término de nada. Por eso debía comprender las letras y humanidades, las ciencias exactas, las ciencias naturales y las *ciencias políticas*, a estudiarse en un mínimo de seis años” (Solari, 1972, 162, cursivas nuestras).

De esta manera, los Colegios Nacionales funcionaron en un primer momento como instituciones que facilitaron la unificación y la apropiación de los principios del liberalismo decimonónico. Pero además, también tuvieron como correlato el facilitar la incorporación de manera creciente de alumnos provenientes de las clases medias.⁶

I.2. Las Escuelas Normales.

Podemos afirmar que con la creación de las Escuelas normales tuvo lugar el proceso de institucionalización de la formación docente en nuestro país (Diker-Terigi, 1997, 30).

Este proceso comenzó cuando el Congreso Nacional autorizó al Presidente Sarmiento a llevar adelante un estudio para evaluar la creación de dos Escuelas Normales. Esta autorización se cristalizó en 1870 con la creación de la Escuela Normal de Paraná.⁷ En el lapso de 15 años la Nación y las provincias promovieron estas escuelas normales en todo el ámbito del territorio nacional.

Para 1886 se volvió necesario un plan de formación uniforme para todos estos establecimientos, teniendo en cuenta también lo dispuesto en la Ley 1420 que exigía la titulación a quienes ejercieran la docencia.⁸

⁵ El libro de Solari, *Historia de la Educación Argentina*, publicado por primera vez en 1949 tuvo muchas ediciones y fue el material con el que se apropiaron de la educación muchas generaciones de maestros y profesores. Como ha señalado Ascolani, el texto de Solari “... fue probablemente el que más buscaba ajustarse a la medida del lector. Simplificaba los procesos históricos, los despojaba –en la mayoría de los casos– de fechas y cronologías, y los traducía en imágenes globales donde se describía y evaluaba determinada gestión política o institucional. Es decir que el texto mismo se encargaba de hacer el ejercicio de abstracción y síntesis que en los manuales y ensayos previos se dejaba a cargo del lector. *La funcionalidad de esta estrategia fue un motivo importante para la difusión y permanencia de este libro*” (en Pineau, 2010, 13-14).

⁶ Esta situación llevó a las élites dirigentes a pensar en iniciativas que establecieran una clara diferenciación social y filtros en el ingreso, las cuales no tuvieron éxito en sus cometidos.

⁷ Comprendía el establecimiento de una escuela para la formación de maestros y una escuela para niños y niñas que sería el ámbito de práctica de la enseñanza.

⁸ Esta reforma, llevada adelante por el ministro Eduardo Wilde a partir de 1880, diferenció entre Escuelas Normales Elementales para la formación de maestros y las Escuelas Normales Superiores o de formación de profesores y del personal directivo.

Estas políticas para la formación del magisterio debía dar un protagonismo a la transmisión de los componentes que conforman la nacionalidad: los rituales, los mitos, los símbolos. Las directivas provenientes del Consejo Nacional de Educación colocaban a estos contenidos incluidos en la educación patriótica en un lugar central de ejecución (Plotkin, 1985).⁹

Coexistían en el plan de estudio diversas materias que abarcaban contenidos de la ciencia política, como la instrucción cívica, la historia y la organización y legislación escolar. Esta última paulatinamente se introdujo en los planes de estudio transmitiendo nociones básicas acerca de las instituciones y sus regulaciones, la organización del Estado y la división de poderes, entre otras cuestiones.

Su primera denominación fue Organización y Legislación Escolar, pero a mediados del siglo XX se la conocería como Política Educacional empezando a ser problematizada como campo disciplinar dentro del cuadro de las ciencias de la educación. Esta materia es la que distinguió el marco de formación existente entre los planes de estudio de los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales.

Al respecto se sabe que uno de los autores que más leyeron generaciones de docentes fue Horacio Rivarola quien en 1921 publicó *Legislación escolar y ciencia de la educación*.¹⁰ En el año 1961 sostenía que “la política educacional es (...) la determinación de ideas centrales para la instrucción pública y educación y progreso de un país (...) no se circunscribe a los estrechos límites de un sistema de educación” (Rivarola y Danani, 1961, 6).

De este modo, Rivarola habla de la importancia de que el magisterio conozca los fundamentos de la intervención del Estado en la organización educacional. Esto se realizaba desde una mirada comparada con otros sistemas educativos estatales, su organización legal y administrativa.

Así, eran temas principales para la formación del magisterio los fundamentos constitucionales de la educación y su relación con los derechos individuales, la responsabilidad concurrente de los distintos niveles del Estado, como también la responsabilidad de diseñar planes de instrucción general del Congreso nacional y la legislación escolar que regulaba el derecho a la educación y el trabajo docente.

En la década de los años '60, luego del derrocamiento del gobierno de Perón, y con el auge de las ideas desarrollistas, la política educacional incorporaría nociones relacionadas con el accionar del Estado en cuanto al planeamiento educacional y la economía de la educación.

Con la recuperación democrática, tal como reconoce una de las referentes de esta disciplina, la política educacional pasó a ocuparse del estudio del “...conjunto de fuerzas que intentan direccionar el proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación” (Paviglianiti, 1993).

I.3. Los Institutos del Profesorado.

En los inicios del sistema educativo, los profesores de los Colegios Nacionales fueron los graduados universitarios, mientras que en los Colegios Normales los docentes eran en su mayoría egresados de los Colegios Normales Superiores.

⁹ Fundamentalmente a partir de la presidencia del Consejo por parte de José María Ramos Mejía.

¹⁰ Varios son los autores de manuales de política educacional, tales como Lorenzo Luzuriaga, Américo Ghioldi, Pallejá, Emilio Mignone, Ethel Manganiello, Juan Emilio Cassani entre otros.

Con la expansión progresiva de este nivel tiene origen una preocupación por la formación para profesores mediante la creación de seminarios pedagógicos anexos a los establecimientos educativos preexistentes. Paralelamente, y sin articulación con el sistema educativo, en la Universidad Nacional de La Plata en 1905 y en la de Buenos Aires en 1907 se ponen en funcionamiento profesorado de enseñanza secundaria normal y especial.

En el caso de La Plata su primer presidente, y principal impulsor, Joaquín V. González, propuso darle un particular impulso a la formación docente. Al respecto Pablo Buchbinder señala que "... González procuraba crear una Universidad que debía formar 'docentes para escuelas y colegios, científicos para el desarrollo de las ciencias y las industrias y filósofos para la conducción de la República'" (Buchbinder, 2005, 84).

De este modo en el ámbito de esta universidad se creó la Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación de amplia influencia en el pensamiento educativo de nuestro país.

Así, en un principio los egresados de los institutos de formación del Profesorado compartirán con las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales el mismo campo laboral. A partir del proceso de expansión del nivel medio la demanda de los egresados de estos institutos aumentó significativamente, como así también la creación de este tipo de instituciones.

En relación con los contenidos de los temas y problemas de la ciencia política, la orientación tuvo similitudes con el desarrollo que aquí se viene planteando para las otras instituciones.

II. Los planes de Estudio y la tendencia a la unificación del ciclo básico.

Hacia fines del siglo XIX se produjeron una serie de reformas curriculares que consolidaron un canon dentro de los establecimientos de educación media.¹¹

Los Colegios Nacionales se caracterizaron por un currículum enciclopédico y humanista que asociaba la formación generalista con la alta cultura y con la preparación para la Universidad (Dussel, 1997).¹²

Para el caso de las Escuelas Normales tuvo lugar el desarrollo de una corriente denominada normalista que contenía un currículo también enciclopedista, aunque sostenido en una concepción positivista y orientada fundamentalmente a la formación en la práctica de la enseñanza. (Puiggros, 2009; Tedesco, 2003).

Estas distintas reformas curriculares mantuvieron el canon pero paulatinamente fueron incorporando elementos de un currículum generalista y enciclopédico. La rígida separación entre Colegios Nacionales y Escuelas Normales se hacía más porosa (Southwell, 2011, 45).

En otras palabras "...una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social [y] una fuerte presencia de la lógica meritocrática (...) Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el

¹¹ Los nombres de Amadeo Jacques, Amancio Alcorta, Paul Groussac, Joaquín V. González, Garro, Rothe, aluden al formato y a diferentes reformas que se establecieron en el nivel medio (Tedesco, 2003; Iazzetta, Miranda, 1981; Southwell, 2007; Ruiz, 2012; Dussel, 1997 y 2006).

¹² Myriam Southwell describe que en mayo de 1903, por iniciativa del ministro Juan R. Fernández, se decretó que "La enseñanza secundaria que se dictará en los Colegios Nacionales será general y preparatoria para la instrucción universitaria, realizándose en dos ciclos de estudios". Esta reforma antecedió a la modernización curricular propuesta por Joaquín V. González (Southwell, 2011).

disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un sentido común sobre la enseñanza. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió a la largo de todo el siglo XX...” (Southwell, 2011, 47).

Ahora bien, las nociones de Estado, gobierno, nación, ciudadanía, que son temas nodales de la ciencia política, estaban incluidas en los planes de estudio del nivel medio. En ellos, en materias comunes como Instrucción Cívica e Historia Argentina se veían reflejadas las perspectivas de la matriz liberal positivista que fue el sostén de la formación de un Estado y una identidad nacional.

A partir de 1905, en los debates sobre las modificaciones de los planes de estudio y la “modernización curricular”, la Instrucción Cívica comenzó a ser complementada con la filosofía. Se buscaba así sumar otro fundamento a la formación ético política que se agregaba a la gran importancia que tenían los estudios de historia.

La lectura de los manuales de este período es orientadora de estas tendencias. La moral se articulaba con la política. Así lo expresa Emilia Salzá en el comienzo de su libro: “La niña de hoy, mis pequeñas amiguitas, es la mujer de mañana, aquella que compartirá con su esposo e hijos los dolores y placeres de la vida, la que los educará para satisfacción suya, para que sean útiles a la sociedad y honren a la nación. Es por eso que el papel que desempeña la mujer en la familia es importantísimo porque depende de su contracción, habilidad e inteligencia, el cumplimiento de su alto destino. La mujer es en el hogar la reina humilde y querida, de la que dependen el sostenimiento de la familia, la unión de la misma y la organización de la casa” (Salzá, 1901, 7 y 8). Por ello la familia era entendida como el elemento básico de la sociedad. Este principio recorre una amplia extensión de tiempo que va desde la idea de la unión de los padres por el doble vínculo del amor y el deber (Alasia, Secchi, 1914, 16), hasta la más claramente aristotélica explicación de la familia presente en otros textos de la década de los ’50 (Romera, Buonocore, 1957, 15 y ss.).

Tomando un nuevo ejemplo, en un manual de lecciones de instrucción moral y cívica para alumnos del tercer año de 1914, aunque el concepto de Estado no está presente sí se utilizaba una terminología más adecuada a la que encontramos en la Constitución Nacional de 1853. Así los alumnos debían conocer y saber definir conceptos como Nación Argentina, gobierno nacional o provincial, república, poder federal, poderes del gobierno de la Nación, los derechos civiles y sus limitaciones, la ciudadanía, el servicio militar, entre otros (Alasia, Secchi, 1914).

III. Las Reformas educativas durante los Gobiernos Justicialistas (1946-1955).

Con el advenimiento del peronismo se destaca la paulatina incorporación en el sistema educativo de la relación entre educación y trabajo y la expansión matricular en todos los niveles, especialmente en la educación técnica (Filmus, 1999, Puiggros, 2003). Cabe señalar que con los gobiernos justicialistas comenzó un proceso de expansión matricular y que, a pesar de su derrocamiento, esta tendencia se incrementó en los años siguientes.

Miguel Somoza Rodríguez en su exhaustivo trabajo de investigación acerca de las políticas educativas del peronismo destaca el proceso de “pedagogización” de la política llevado adelante en ese período.

De este modo discute la idea de que durante estos gobiernos se haya convertido al sistema educativo sólo en una mera agencia de adoctrinamiento político. Así sostiene que esa crítica es una calificación también de contenido ideológico, dado que la

existencia de un aparato educativo de adoctrinamiento también es posible de ser encontrada en distintos momentos de la historia en los cuales se priorizó la imposición de otros valores.

Por ello el sistema educativo fue pensado como un “sistema general y masivo de educación y re-socialización, (...) para reforzar las estrategias de pedagogía social y política del peronismo” (Somoza Rodríguez, 2006, 106).

Para el autor la diferencia con otros momentos de la historia de la educación radica en que Perón utilizaba de manera explícita los términos de adoctrinamiento. Sostiene Somoza Rodríguez que “...Perón no hizo ni propuso nada muy diferente a lo que ya se había propuesto y efectivamente existía o había existido en la Argentina. Formando parte fundamental de su proyecto político, construyó una auto-imagen en la que, además de los rasgos propios de un líder político, confluían en ella la incuestionabilidad de un Padre de la Patria (grandeza de miras, sacrificio por una causa superior), los atributos de un educador (persuasión, explicación), y los de un sacerdote (predicación, convicción). A semejanza del panteón católico, Perón era Uno y Trino: Conductor, Maestro y Predicador” (Somoza Rodríguez, 2006, 106).

Eran de lectura obligada textos en los que se buscaba construir una imagen del gobierno como unificador, constructor y corporizador de una “Nueva Argentina” (Albornoz de Videla, 1953).

Es necesario destacar que estas tendencias se reforzaron con la incorporación de las asignaturas Cultura Ciudadana y Política Educacional y Organización Política Argentina, a partir de la reforma curricular que comenzó a ser implementada en 1953.¹³

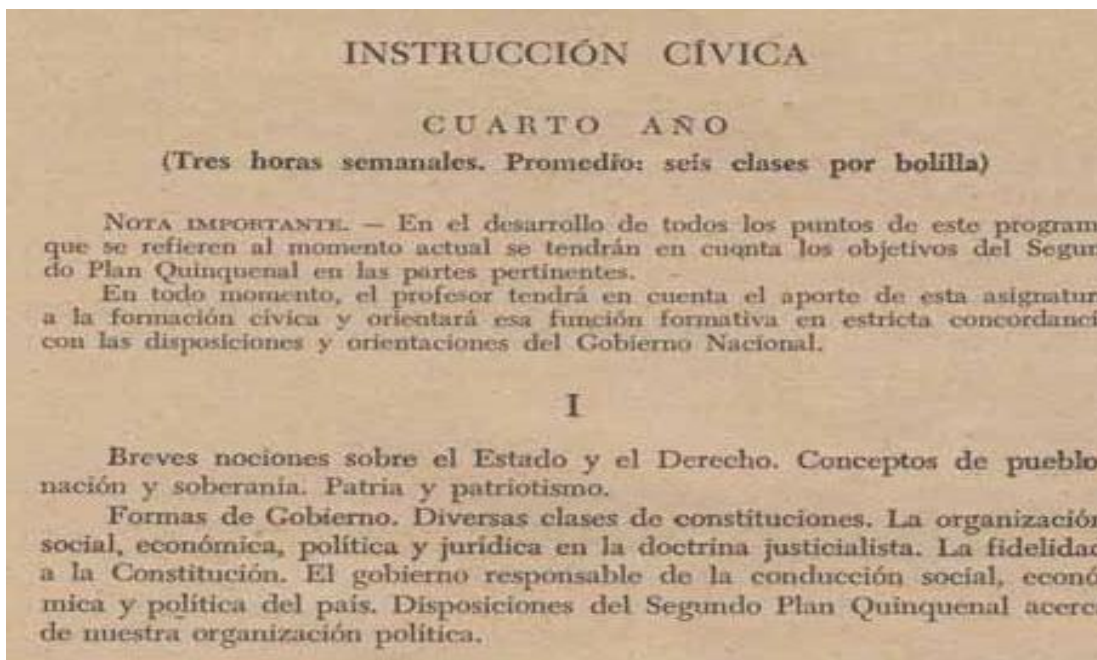
Con relación a Cultura Ciudadana, la misma se dictaba en los tres años del ciclo básico. En el primero, las distintas unidades abordaban lo relativo a la “Sociedad Argentina” y la evolución de la misma. Donde se daba un encadenamiento de temas sobre la estructura social argentina y las formas de distribución de la población desde los orígenes hasta el Segundo Plan Quinquenal que se estaba implementando.

En el segundo año, se estudiaba la economía argentina dividiéndose en dos unidades. La primera que se ocupaba de la evolución económica y la segunda que trataba sobre el Justicialismo económico.

Finalmente, en el tercer año se trabajaban temas directamente relacionados con la formación cívica y la organización política que estaban orientados a que los ciudadanos asimilaran los principios del Justicialismo. La justicia social, la independencia económica y la soberanía política. Figuran además contenidos ligados a la historia política, a las formas de gobierno y niveles del Estado, a las características del gobierno nacional, a la división de poderes y a la participación política.

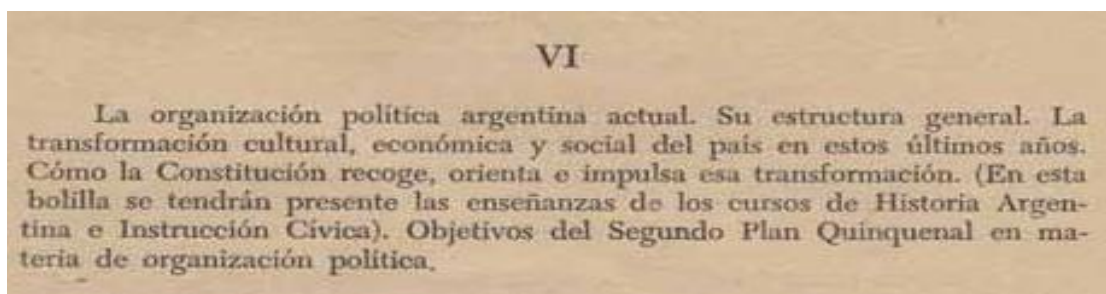
Estas cuestiones reaparecen en la materia Instrucción Cívica que se dictaba en el ciclo superior.

¹³ Sancionada por el Decreto 11539/52.



En los contenidos se destacaba la atención hacia los distintos poderes del Estado, como también hacia las innovaciones introducidas por la Constitución Nacional reformada por el Justicialismo en materia de derechos y de las formas de gobierno en las provincias y los municipios.

En lo que refiere a la materia Política Educativa y Organización Política Argentina entre sus contenidos se discutía sobre la organización política del país.



Los manuales acompañaron estas políticas educativas. Es claramente palpable al rastrear cómo se trabajó el tema de la soberanía territorial argentina ya que se dio durante la década de los años '40 un cambio fundamental.

Hasta ese momento los temas referidos a los conflictos de límites territoriales eran tratados en muchos manuales con una posición neutra. Así, por ejemplo Carlos Escudé recurre al texto de Geografía de Dagnino Pastore para visualizar esta evolución doctrinaria dogmática¹⁴. De esta manera el nacionalismo territorial tendió a consolidarse

¹⁴ En el año 1939 en la Geografía para IV año se señalaba: “Inglaterra ha declarado de su soberanía la mayor parte de la Antártida. En las dependencias de las Falkland posee más de ocho millones de kilómetros cuadrados (...) en los cuales queda incluido el Polo Sur” (pág. 145). Ya en 1940, en el mismo texto se agregaba, en el mismo párrafo: “Si en la distribución de las tierras (antárticas) se aplicara el mismo criterio (que en las árticas) la Argentina entraría en posesión de vastas regiones” (pág. 145). En 1944 agregaba: “Nuestro país, por su posición geográfica, por antecedentes históricos y por actos reales que crean derechos incuestionables, cuenta con legítimos derechos de soberanía sobre un vasto sector

e intensificarse con posterioridad a 1945. Este dogmatismo se fue arraigando y se colocó en estrecha relación con la búsqueda de una consolidación política del Estado nacional argentino, como así también con una lectura particular de la realidad histórica nacional (Escudé, 2001, 111-117).

Esta construcción se completó con una particular lectura de las características de la población argentina. Por ello se consideraba que “[l]a población argentina pertenece en su casi totalidad a la *raza blanca* y a la gran *familia latina* [...]. El argentino se caracteriza por su espíritu inteligente, activo, hospitalario, amante del progreso y de las brillantes páginas de la Historia Nacional; cualidades todas que contribuyen poderosamente a fomentar el desarrollo intelectual de la Nación. Los argentinos [...] tienen la inteligencia fácil y maravillosamente receptiva del español. Poseen la audacia y el valor en alto grado; presentan un carácter decidido, una voluntad firme, una fuerza de ejecución rápida y enérgica. Bajo el impulso de nobles ideas se entregan fácilmente a grandes entusiasmos colectivos. Llenos de ambición, ansían hacer grandes cosas, desarrollando sus recursos materiales con un impulso tan rápido que ha llegado a maravillar a los americanos del Norte” (en Escudé, 2001, 120 y 121).¹⁵

IV. Desperonización y Educación Democrática.

Con el gobierno de facto de la Revolución Libertadora se suprimieron de los programas de la educación media a aquellos cursos que eran considerados impropios por la nueva etapa política que se iniciaba. De esta manera la materia Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana, que había implementado el justicialismo, fue reemplazada por Educación Democrática. Se producía una inversión de la valoración de la política del peronismo, caracterizándola ahora como totalitaria.

Como ha señalado de Privitellio, “los contenidos que los diferentes gobiernos y regímenes políticos que se suceden a partir de 1955 consideran necesarios transmitir (...) se manifiestan en la organización de los índices y programas generales de la materia” (Privitellio, 1999, 1 y 2).

En los nuevos contenidos se visualizan los diferentes posicionamientos teóricos e ideológicos que se adoptaron. Se puede constatar la fuerza y extensión con la cual son definidos, la utilidad en el contexto del índice de la materia, los elementos que le son atribuidos, su extensión, las ausencias.

La concepción “del sujeto argentino ideal que se propone construir (...) involucra y transmite un conjunto diferente de valores y prescripciones”. De esta manera se pueden verificar la definición de un “hombre argentino [que] predomina en los manuales que van de la década del cincuenta hasta el fin de la última dictadura militar” (Privitellio, 1999, 1 y 2).¹⁶

antártico” (pág. 295). En 1946 se afirmaba: “Nuestro país ha hecho conocer su opinión y en los mapas oficiales de nuestro territorio se incluye el ‘Sector Antártico sobre el que la República Argentina mantiene derechos’” (pág. 93). Finalmente en 1947 “... habla ya directamente de un sector antártico de soberanía nacional. En la edición siguiente, de 1948, agrega una sección sobre Antártida, Georgias, Sandwich y Shetland del Sur. Y así, básicamente, palabra más o menos, quedó para las generaciones que se educan actualmente” (Escudé, 2001, 109 y 110).

¹⁵ H.N.E., *Geografía y Atlas, Libro Segundo*, (Enseñanza Primaria), Buenos Aires, 1954.

¹⁶ Por otra parte hay un ‘ciudadano de la Argentina’ en los textos que van desde 1983 hasta la actualidad. Su figura “emerge de visiones de la sociedad que admiten énfasis y contenidos heterogéneos más allá de las convergencias” (Privitellio, 1999, 1 y 2).

Esta etapa mantiene como denominador común un sujeto ideal. El “hombre argentino” que se corresponde “con una mirada sobre la sociedad monolítica que desconoce todo atisbo de pluralismo” (Privitelio, 1999, 1 y 2).

Con el derrocamiento de Perón, se introduce la asignatura Educación Democrática en el ciclo básico de los Bachilleratos, Magisterio, Escuelas Nacionales de Comercio e Industriales, con el objetivo político de transmitir la idea de que los principios democráticos se encuentran presentes desde los orígenes de los movimientos emancipadores.

Asimismo, de acuerdo con el decreto n° 4161/1956¹⁷, se menciona al peronismo como la segunda tiranía. Es decir, era la continuidad de la tiranía de Rosas, que es sindicada como la primera, negadora de la libertad y la democracia.

Desde la perspectiva de Bottarini “[c]omo rasgos generales del programa de Educación Democrática, se observa un mayor grado de abstracción en los enunciados que los de Cultura Ciudadana y una mirada más formal y cosmopolita de la democracia, a la que se definía clásicamente. El primer curso se fundamenta en el individuo y en sus obligaciones para consigo mismo y para con los demás, incluida la familia. Esta aparece en la segunda unidad, dedicada a la sociedad, como su núcleo básico hasta el punto de que se considera su relación con el municipio (patria menor). A partir de allí, se eleva hacia la humanidad, pasando por etapas o por estados político-organizativos y culturales, como pueblo, nación, patria y Estado. Además, resalta las virtudes individuales y la libertad como un atributo natural del ser humano. Este programa concluye con la dicotomía democracia/antidemocracia, que está elaborada sobre la base de conceptos de la ciencia política clásica” (Bottarini, 2007, 187).

De este modo, en los contenidos de esta materia se asociaba al régimen peronista a conceptos como demagogia, supresión de las libertades individuales y de los derechos y garantías, en contraposición a otros conceptos y problemas como Democracia y Libertad.

Por otra parte, entre los temas encontramos la definición de la política a partir de su concepto y objeto, la necesidad de la intervención del ciudadano en las luchas cívicas, los partidos políticos y su función en la democracia y en la educación

¹⁷Señala el Decreto 4161/1956 “Considerando: Que en su existencia política el Partido Peronista, actuando como instrumento del régimen depuesto, se valió de una intensa propaganda destinada a engañar la conciencia ciudadana para lo cual creó imágenes, símbolos, signos y expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artística. Que dichos objetos, que tuvieron por fin la difusión de una doctrina y una posición política que ofende el sentimiento democrático del pueblo Argentino (...) Que tales fundamentos hacen indispensable la radical supresión de esos instrumentos o de otros análogos,(...) Por ello, el presidente provisional de la Nación Argentina, en ejercicio del Poder Legislativo, decreta con fuerza de ley

Art. 1º: Queda prohibida en todo el territorio de la Nación: a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, efectuada públicamente, o propaganda peronista, (...) de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del peronismo.

Se considerará especialmente violatoria de esta disposición la utilización de la fotografía retrato o escultura de los funcionarios peronistas o sus parientes, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto el de sus parientes, las expresiones "peronismo", "peronista", "justicialismo", "justicialista", "tercera posición", la abreviatura PP, las fechas exaltadas por el régimen depuesto, las composiciones musicales "Marcha de los Muchachos Peronista" y "Evita Capitana" o fragmentos de las mismas, y los discursos del presidente depuesto o su esposa o fragmentos de los mismos...”.

democrática del pueblo. Además destacan los sindicatos, su libertad y su contracara totalitaria.

Respecto del sufragio y el gobierno se destaca su necesidad y el alcance de la opinión pública, los derechos y los deberes de las mayorías y las minorías, la división de los poderes y sus funciones, como también los límites de la autoridad y los recursos contra la ley arbitraria (AAVV, 1964).

Estos contenidos tendrían reformas y revisiones durante los gobiernos siguientes.

Sin embargo, a pesar de los cambios de gobiernos, otra de las constantes del período, en la tradición escolar argentina, fue cómo se concebía la "...distinción tajante entre las categorías de nación y Estado. La primera, es definida como una unidad esencial, cuyas raíces se ubican en un pasado lejano, nunca del todo definido, que puede oscilar desde los indígenas precolombinos hasta 1810. La segunda, remite a las instituciones que ejercen la autoridad política dentro de la nación preexistente: su organización, su gobierno y sus leyes" (Privitellio, 1999, 5). A su vez, la nación era acompañada con la palabra patria que parece ocupar el lugar del nacionalismo con su carga sentimental y de superioridad moral.

Así, en el manual de Romera Vera y Buonocore se considera que "...en la nación existe un sentido de conservación de los bienes espirituales y materiales recibidos de los antepasados. Esos bienes heredados forman la *tradición*, que no debe confundirse con la *historia* (...) El sentimiento del pasado es la esencia del concepto de nación y constituye la raíz y fundamento de los hechos que definirán su futuro de grandeza" (Romera Vera, Buonocore, 1957, 48). Destacan que "...el 'alma' que es la nación está conformada por la posesión en común de un rico legado de recuerdos y sacrificios; [y por] el deseo de vivir unidos, la voluntad actual de mantener y enriquecer, de conservar y perfeccionar, la herencia indivisa recibida. La nación, como el hombre que la forma no se improvisa: es el resultado o síntesis de un largo proceso histórico de devoción, esfuerzo y cultura. Nuestro país puede enorgullecerse de no haber roto nunca esa tradición (Romera Vera, Buonocore, 1957, 48).

Para los autores del período la nación, que permite 'lograr un futuro feliz', no puede ser monopolizada por ninguna generación, clase social, gremio, partido político, opinión, interés personal o gobierno, ya que "es una unidad espiritual indivisible e indestructible en el curso del tiempo" (Romera Vera, Buonocore, 1957, 48). Por ello lo contingente, el conflicto se encontraba en la política partidaria, en los gobiernos, en el Estado.

V. Las dictaduras militares de 1966-1973 y 1976-1983 y sus interregnos.

Los regímenes de facto que gobernaron nuestro país sostenidos en la Doctrina de Seguridad Nacional no generaron grandes cambios en la estructura académica pero sí establecieron dos modificaciones institucionales importantes a ser tenidas en cuenta.

La primera fue el traspaso de la formación del magisterio del nivel secundario al nivel terciario. De esta manera la "...terciarización de la formación de maestros de nivel primario e inicial, (...) tuvo lugar entre los años 1969 y 1970 por decreto presidencial. La reforma preveía la creación de Cursos de Profesorado de enseñanza primaria y preprimaria anexos a las escuelas normales, de nivel superior no universitario. Las normales conservarían su nivel medio en la modalidad bachiller, para la cual se crea en 1973 la orientación docente, de dos años de duración" (Diker, Terigi, 1997, 50).

Sin embargo, diversos autores plantean que este cambio institucional no implicó un cambio en la orientación general de la formación. Como sostiene Southwell en todo este período las distintas ramas de la educación secundaria no sufrieron cambios (Southwell, 2011, 52).

La segunda modificación institucional fue el establecimiento de la materia Formación Moral y Cívica con contenidos provenientes de los grupos católicos que eran parte, e influenciaban, a esas experiencias golpistas.

Vale mencionar el breve intento de introducir una mirada diferente, que privilegiaba la idea de liberación nacional, durante la gestión del ministro Taiana en el gobierno de Héctor Cámpora en 1973. Allí la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina trataba de otorgar otro enfoque politológico a la formación de los estudiantes. En este caso, la mirada está puesta sobre la sociedad: se analizan sus distintas dimensiones y su relación con la realidad social, siempre en referencia al presente, ya que se apela a tomar conciencia y a participar (...) cobra mayor centralidad la realidad nacional: se parte de la vida local, se asciende en una relación piramidal de jurisdicciones institucionales hasta llegar a la nacional, de allí a la continental y, luego, a la realidad mundial. Pero la base de esta construcción política aparece en el primero de los niveles (Bottarini, 2007, 202-203).

Sin embargo, esta breve experiencia sería desbaratada por la intervención del Ministerio de Educación y el nombramiento de Oscar Ivanissevich, quien continuó lo iniciado por las gestiones de la dictadura de Onganía y prepararía el terreno para la política educativa de la dictadura militar siguiente.

El Proceso de Reorganización Nacional no tuvo en muchos aspectos una política educativa homogénea, pero sí en lo que refiere a la búsqueda de disciplinamiento y control ideológico sobre todos los agentes educativos.

En materia curricular se destacan iniciativas en pos de profundizar los contenidos religiosos en las materias de formación cívica. De este modo en 1978 asistimos a una reforma donde se le da una importancia destacada a la Formación Moral y Cívica y a la Introducción a la Geopolítica. La historiadora Laura Rodríguez, al estudiar las políticas educativas de la dictadura de 1976 y sus reformas, apunta sobre su carácter nacionalista y elitista.

La autora considera que “[t]anto en el nivel primario (1976) como en el secundario (1978) se aprobaron reformas curriculares y los contenidos se hicieron más católicos de lo que eran (...) Para la escuela secundaria se creó Formación Moral y Cívica (...) Fue prácticamente la única que se implementó obligatoriamente en todas las jurisdicciones y tenía un fuerte sesgo católico (...) En relación con la Secretaría de Cultura, que dependía del Ministerio de Cultura y Educación, ésta se mantuvo supeditada a la política educativa y a las acciones teñidas de nacionalismo xenóforo (...) Desde la cartera se sumaron más contenidos para la primaria y la secundaria vinculados al tema de la soberanía” (Somoza Rodríguez, 2011, 122- 123).

Así los valores del nacionalismo católico autoritario se ven claramente plasmados en las propuestas y en los diseños de los contenidos curriculares.

Uno de los ejemplos más claros de esta tendencia se muestra en el tratamiento del concepto de familia y su implicancia política. En el manual de Galán la familia era vista como “...la pequeña sociedad que forman el padre, la madre y los hijos” (Galán, 1973, 9). Desde ya que esta ‘unidad social’ era relacionada con otras unidades ‘de la misma especie’ como el vecindario y el municipio, que eran una ‘patria menor’ para realizar ‘fines más generales’. Se señala que la familia es la primera y más espontánea institución humana. “Antes de la sociedad organizada con leyes y gobierno, antes del

estado y de la nación, existió la familia como núcleo esencial de todas las sociedades” (Galán, 1973, 17).

En otro de los manuales, el Estrada de sexto grado, la forma de presentar esta idea es la siguiente: “Un grupo de familias constituye lo que nosotros conocemos con el nombre de barrio. El conjunto de barrios forma una ciudad o localidad. A su vez todas las ciudades dan lugar a la formación de los partidos y éstos a su vez constituyen una provincia. Como tú ya sabes. El conjunto de provincias forman el país” (en Privitellio, 1999, 8).

La familia era además considerada como el resultado ‘del amor’ pero, rápidamente, se resalta de la autoridad paterna por sobre la mujer y los hijos. Desde esta lógica “[a]lgunos autores incluyen a la desunión familiar dentro de las estrategias comunistas (...) entre ellos Barisani, Blas, *Formación Cívica*, Estrada, Buenos Aires, 1981” (Privitellio, 1999, 9).

En un núcleo predominante de autores y editoriales que se adecúan a los eventuales cambios de programas, “[s]e observa la reiterada presencia de una visión de la sociedad de matriz neotomista y socialcristiana: más allá de la procedencia ideológica del autor, los programas oficiales obligan a la adopción de esta perspectiva. A partir de esta rígida prescripción, los autores pueden oscilar entre una aceptación natural, acrítica y moderada del socialcristianismo como doctrina de crecimiento, solidaridad y progreso (que puede ser compatible con una mirada más adecuada al progresismo laico que reivindique, por ejemplo, la Revolución Francesa), y el despliegue de un fanatismo católico militante que satura los textos con los principios básicos y las consecuencias últimas de esta visión. Durante la dictadura militar iniciada en marzo de 1976, el monopolio institucional de la Iglesia Católica en el diseño de los programas y las perspectivas educativas no conoció ningún tipo de límite, lo cual consagró la visión clerical, confesional y neotomista de los manuales. Esta énfasis confirmó una presencia eclesiástica y religiosa mucho más palpable y contundente que la de las propias Fuerzas Armadas y los valores específicamente militaristas” (Privitellio, 1999, 4).

VI. El inicio del proceso de democratización de la sociedad argentina.

Con la recuperación democrática durante el gobierno de Alfonsín se reemplaza en los contenidos curriculares de los planes de estudio la materia Formación Moral y Cívica por Educación Cívica. Esto se realizó por medio de la Resolución Ministerial n° 536/84.

Las modificaciones propuestas, que incluyeron a los Institutos Superiores de Profesorado y a las Escuelas de todo el nivel medio, planteaban como contenidos básicos: a. la Democracia, b. la Constitución Nacional, c. los Derechos y Garantías, y d. la Organización del Estado Argentino.

La reestructuración y modernización de la estructura curricular del nivel medio planteaba que las “...reformas curriculares impulsadas por el Estado Nacional y los Estados provinciales que intentaron modificaciones tanto en los contenidos y materias escolares como en la organización institucional estaban, en la mayoría de los casos, orientadas por principios que bregaban por una cultura democrática, participativa, dialógica e interdisciplinaria” (Díaz, 2009, 67).

Así, retomando algunos aspectos de los contenidos de Educación Democrática del año ‘73, a los temas usuales relacionados con la organización del Estado y la Constitución Nacional y la soberanía territorial, entre otros, se le agregaron, en ese

contexto, temas tales como la forma de vida democrática y subtemas como el control del poder político, las deformaciones de la democracia y la antidemocracia. También se incluía la formación de la opinión pública, teniendo en cuenta el rol de los medios de comunicación.

Como ejemplo, en los manuales de la editorial Santillana encontramos que se ha dejado de lado la idea de la familia como la ‘base de la sociedad’ o una ‘sociedad pequeña’, apartándose por lo tanto de una explicación de carácter organicista.

Primeramente se hace referencia a la dignidad humana y la familia es definida “como la base de la vida social y su núcleo natural” (Casullo, Sabsay, 1994, 23). Para ello se recurre a Claude Lévi-Strauss como criterio de autoridad en dicha afirmación. A continuación se coloca a la familia como uno de los grupos primarios en los que se divide la sociedad y, luego de analizar en distintos capítulos el grupo de pares (la amistad, la adolescencia) y la escuela (la disciplina), se llega a la comunidad vecinal como otra de las formas “imperiosas del hombre de superar el aislamiento, relacionándose y estableciendo vínculos (...) que surgen entre los habitantes de un mismo territorio” (Casullo, Sabsay, 1994, 67).

Lo que queda claro de la lectura del texto es que ahora los agrupamientos humanos más extendidos son producto de ‘las relaciones que vinculan a habitantes’, de ‘pobladores’, de ‘un mismo territorio’, de ‘relaciones espontáneas’, de ‘relaciones entre sus miembros’. Ya no está presente la familia como ‘patria menor’. Se ha abandonado, al menos en los textos, la búsqueda de los mismos orígenes para la familia y para la nación.

En el manual de Sabsay y Jáuregui, de 1994, se aclara que Estado y nación son conceptos diferentes. Mientras el primero es una de las formas de organización humana, el segundo refiere a sentimientos de pertenencia que constituyen una identidad, de esta manera “el concepto de Nación se basa en consideraciones de tipo *subjetivo*” (Sabsay, Jáuregui, 1994, 9). Por ello, para los autores, la nación no está objetivada en un alma nacional. Sin embargo, en el manual de Sabsay y Jáuregui no hay referencia alguna con respecto al ordenamiento lógico y cronológico entre el Estado y la nación.

De este modo hemos visto cómo en los distintos planes de estudio las diferentes materias daban cuenta de problemas propios de la Ciencia Política relativos a la formación de la identidad nacional, las formas de Estado, las formas de gobierno, la concepción de ciudadanía, entre otros. Como señalamos, la aparición de denominaciones como Cultura Ciudadana, Educación Democrática o Estudio de la Realidad Social Argentina, Formación Moral y Cívica, Educación Cívica y finalmente Formación Ética y Ciudadana responde a los avatares de las políticas educativas y a los actores que desde sus concepciones intentaron encaminar estas reformas. En todos los casos, el Estado (en sus distintos niveles y componentes), la nación, la familia, las formas de gobierno, y en algunos casos el sistema de partidos, eran visualizados como temas a tener presente en la formación del nivel medio como de los futuros Maestros y Profesores.

Veamos cómo estas cuestiones se reflejan a partir de la década del 90 en la Ley Federal de Educación primero, y a partir de la primera década del siglo XXI en la Ley de Educación Nacional.

VII. La Ley Federal de Educación,

En la década de los años '90, de la mano de las reformas orientadas por los principios neoliberales, se dieron profundas transformaciones en el sistema educativo.

Con la introducción del Consenso de Washington se retiró al Estado de ciertas funciones básicas como la salud y la educación. Para ello se sancionaron en nuestro país dos leyes que darían nueva forma a las instituciones educativas.

En primer lugar, mediante la iniciativa del ministro Salonia, se transfirieron todos los establecimientos de nivel medio y superior no universitario del Estado Nacional a los Estados Provinciales con el objetivo de lograr un ajuste en el gasto público.¹⁸

En segundo lugar, se sancionó en 1993 la Ley Federal de Educación que modificó la estructura académica del sistema educativo.¹⁹ La nueva organización contempló las siguientes instancias: Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal.²⁰ Estas dos últimas reemplazaron al nivel primario y secundario anterior.

De este modo, en el marco de la nueva estructura académica, en el ámbito del Consejo Federal de Educación se produjeron una serie de acuerdos mediante los cuales se definieron los Contenidos Básicos Curriculares para la Educación General Básica, el Polimodal y la Formación Docente²¹

En el marco de estos cambios la ley también redefinía los objetivos de la Educación General Básica y la dividía en ocho áreas de estudio: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Física, Educación Artística y Formación Ética y Ciudadana.

A partir de ellos se introducían debates propios de la ciencia política. Entre ellos se señalaba que la enseñanza debía “[f]avorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los de los demás”; “[i]ncentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos”; como también “[c]onocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona”.²²

¹⁸ Ley n° 24049.

¹⁹ Ley n° 24195.

²⁰ El art. 10° de la Ley Federal de Educación explicitaba la estructura del sistema educativo y marcaba la necesidad de que su implementación fuera gradual y progresiva. Definía como niveles a la Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad; siendo obligatorio el último año. A la Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad y entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. A la Educación Polimodal, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo. A la Educación Superior, profesional y académica de grado. Y por último a la Educación Cuaternaria.

Asimismo en el capítulo referido al Gobierno y Administración de la Educación se planteaba que los lineamientos curriculares comunes (los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales) concertados por el Consejo Federal de Cultura y Educación debían ser adoptados por las jurisdicciones.

²¹ El proceso de concertación se inicia en el año 1993 con la aprobación de la Resolución n° 33/93 donde se fijan “las orientaciones Generales, propuesta Metodológica y Orientaciones Específicas para acordar Contenidos Básicos Comunes. Una primera versión de los CBC es aprobada en el año 1994 con la Resolución n° 39/94 del CFCyE, sin embargo la versión definitiva sería la establecida en la Resolución N° 40/95 ya que por presión de sectores de la jerarquía eclesiástica se realizaron modificaciones acordes a sus planteos que estuvieron presentes en la Resolución n° 40/95.

²² Ley Federal de Educación n° 24195, art. 15°.

Por su parte, para la Educación Polimodal planteaba como objetivos “[p]reparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario”; y “[a]fianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural”.²³

Esos cambios tuvieron como colofón la incorporación de la modalidad del Polimodal en Ciencia Política como nuevo espacio curricular.

En el mismo sentido, las innovaciones que se introdujeron en la formación del profesorado, incluyeron la incorporación de la materia Fundamentos de las Ciencias Políticas y la Economía.

En relación con los contenidos, en la EGB, el capítulo de Formación Ética y Ciudadana reemplazó al de Educación Cívica. Éstos se estructuraron en bloques que debían desarrollarse dentro de cada ciclo, a partir de tratar la persona, los valores y las normas.

En el último de estos bloques de contenidos básicos orientados a la educación ciudadana se propone “...el significado y las funciones de las normas para la vida social organizada; los principios, valores y supuestos de la Constitución Nacional y de la respectiva Constitución Provincial, y la imprescindible referencia a los derechos humanos que contextualizan lo que significa ciudadanía responsable hoy...” (CBC, 1993, 8).

Contenidos Formación Ética y Ciudadana

BLOQUE 3: NORMAS SOCIALES

Norma y sociedad

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- La función social de las normas. La validez y el respeto de las normas y el buen funcionamiento de los grupos. El incumplimiento de las normas. Necesidades y posibilidades de modificación.
- La Constitución Nacional. La historia nacional y la búsqueda de normas que regulen la convivencia social. Los intereses diversos, los conflictos y los obstáculos a la convivencia social. El origen y fundamento del poder en el pueblo. Las formas de participación democrática. Normas, derechos y garantías constitucionales. La democracia y su relación con los derechos y las garantías. La justicia y la solidaridad social como valores sociales básicos. Derechos humanos
- Textos de las declaraciones universales de los derechos humanos. Relaciones entre democracia, estado de derecho y derechos humanos.
- El derecho a la vida y a la libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de tránsito. Derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología.

La Formación Ética y Ciudadana a su vez se presentaba dentro de la Educación Polimodal con una continuidad de la propuesta realizada para el EGB. Abarcaba las distintas modalidades: Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Producción de Bienes y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño; Humanidades y Ciencias Sociales. En esta última, se incluyó el espacio curricular de Ciencia Política.²⁴

Al igual que en la EGB, los contenidos son propuestos en bloques, donde, en lo referente a nuestra investigación, se destacan los temas de los Derechos Humanos, la vida democrática y la Sociedad Justa.

²³ Ley Federal de Educación n° 24195, art. 16°.

²⁴ Como es señalado en el Documento para la Concertación Serie A-n° 17, 1993.

Bloque 2: La vida democrática:

“...en este bloque se profundiza el sentido de la democracia en dos dimensiones de análisis. Por un lado, como conjunto de valores que conforman un estilo de vida, un modo de resolver los conflictos que se plantean en la convivencia entre seres humanos, y de cooperar en pos del bien común. Por el otro, se comprende a la democracia como organización política que busca corresponderse con ese conjunto de valores. Para ello se analizan aspectos centrales de la Constitución Nacional, de la Constitución Provincial y de las Leyes o Carta Orgánica Municipal correspondiente. Se considera la presencia de diversas instituciones y procedimientos propios de la vida democrática”.²⁵

Además se plantearon Contenidos Básicos Orientados (CBO)²⁶ que incluían un capítulo en el que figuraba la propuesta de un bloque sobre Sociedad, Política y Economía. Este bloque abordaba “...contenidos correspondientes al conocimiento de la realidad social, política y económica, a fin de que los y las estudiantes se familiaricen con algunos conceptos y procedimientos básicos provenientes de la Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía, con el marco de referencia que aportan la Historia y la Geografía” (Documento Contenidos Básicos Orientados. Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, 1993).

De este modo se plantea que uno de los contenidos conceptuales que se proponen a transmitir es el relativo al Estado. De él se propone estudiar sus “...orígenes y tipologías. El concepto de Estado moderno. Sistemas políticos y democracia. Los debates en torno al rol del Estado. La democracia y la cuestión de la representación política. La noción de ciudadanía y sus transformaciones. Regímenes políticos comparados. El Estado- Nación en el marco de la globalización, regionalización de las economías. Nuevos escenarios políticos mundiales. Procesos de reforma del Estado” (Documento Contenidos Básicos Orientados. Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales).

Como vemos en los contenidos sugeridos se incluyen temas y problemas de la ciencia política que deben desarrollarse en la modalidad correspondiente. Sin embargo el tema del Estado solo fue propuesto en la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que para el resto de las modalidades aparece solamente la vida democrática y los Derechos Humanos como temas propios de la Ciencia Política.

VIII. La Ley de Educación Nacional

Pasemos a analizar los acuerdos curriculares alcanzados en el seno del Consejo Federal de Educación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, para el

²⁵ Documento CBC Polimodal, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

²⁶ Los CBO se proponían consolidar una formación en humanidades y ciencias sociales capaz de proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para la reflexión sobre los fundamentos de la lengua, el pensamiento filosófico y el análisis de los fenómenos sociales. Los contenidos estaban organizados en dos capítulos. En el primero se incluían las perspectivas de las humanidades y las ciencias sociales para que los y las estudiantes integraran saberes que se relacionaban con conocimientos y acciones de los seres humanos, aspectos personales y sociales, producciones culturales e instituciones. En el capítulo 2, se abordaba la investigación e intervención en humanidades y ciencias sociales a través de los fundamentos epistemológicos y los modelos de explicación de las ciencias humanas y sociales, y los procedimientos vinculados a proyectos de intervención comunitaria, de investigación escolar y/o de producción escrita (Documento Contenidos Básicos Orientados. Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales).

nivel del Ciclo Básico de la Secundaria Obligatoria, y para el Ciclo de Formación Docente de los Profesorados de Historia.

El gobierno de Néstor Kirchner que asume en el año 2003 se propuso una estrategia incremental de reforma del sistema educativo.²⁷ El argumento se sustentaba en que la educación era un pilar estratégico del desarrollo y por ello debía “reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes” (Nosiglia, 2007). Así se volvía una prioridad del sistema.

Los objetivos definidos por la reforma iniciada con el gobierno de Kirchner coincidían con los esgrimidos en toda la región latinoamericana en la década anterior, donde “[l]a mayoría de las reformas confluyen en definir como objetivos prioritarios el mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de una mayor equidad en la prestación educativa. Estos objetivos se tradujeron, en el plano curricular, en un énfasis en la escolaridad secundaria, por un lado debido a que la escolaridad primaria, al menos en su primer ciclo, se había universalizado, y por otro lado debido a que la escuela media seguía reproduciendo un currículum humanista tradicional” (Dussel, 2006, 5).

El inicio de este proceso de reforma se cristalizó con la sanción de un conjunto de normas: la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional Técnica. Éstas constituyeron la materialización legal del diseño y ejecución de las políticas públicas para el manejo de la educación.

Con respecto al gobierno del sistema educativo, la Ley de Educación Nacional mantuvo la distribución de funciones entre las jurisdicciones provinciales y la nacional, centralizando el control y regulación del sistema en la segunda. Continuando el esquema de la década del ‘90, “...el Estado central sigue cumpliendo un rol fundamental en la definición de las reglas de juego, la asignación de recursos y la definición de políticas curriculares y de formación docente” (Dussel, 2006, 5).

Entre las modificaciones introducidas, se observan algunos elementos que fueron cuestionados por la Iglesia Católica: la ausencia de la dimensión religiosa en el desarrollo de la formación integral de las personas; la inclusión de contenidos que se referenciaban en la Convención sobre la Eliminación de toda Forma de Discriminación contra la Mujer y en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, así como la incorporación de la “ideología de género”.

Un punto a destacar es la ampliación que se produjo de la injerencia del Consejo Federal de Educación sobre el sistema, ya que a partir de la Ley de Educación Nacional algunas resoluciones de este órgano pasaron a ser de carácter vinculante.

Esta medida, que buscaba revertir la situación de desarticulación generada por la Ley Federal de Educación, limitó la autonomía provincial, en tanto restringió sus potestades ejecutivas y legislativas. Además, no se establecía cuándo o sobre qué materias las resoluciones del Consejo Federal serían obligatorias para las provincias, quedando esto sujeto al criterio discrecional de sus miembros (Ruiz, 2009).²⁸ No obstante, en lo que hace a los aspectos informales de un régimen político, estos acuerdos nacionales marcan la agenda de las políticas educativas en los niveles

²⁷ Esta estrategia avanza sobre las normativas que regulan los primeros niveles del sistema, sin culminar el proceso, ya que la Ley de Educación Superior sancionada en el gobierno anterior continúa vigente, más allá de las intenciones enunciadas al respecto.

²⁸ Se incorporan además numerosos órganos consultivos en los que se amplía la participación de los gremios, como el Consejo de Políticas Educativas, el Consejo Económico y Social, el Consejo de Actualización Curricular.

provinciales, e influyen en las problematizaciones sobre la educación que realizan los diversos actores en los niveles locales de discusión.

Así, si bien los gobiernos provinciales deben ratificar en lo formal su adhesión a las resoluciones del Consejo Federal de Educación, la presencia de una agenda nacional de debate conforma un marco para los trayectos de los niveles subnacionales. Con respecto a las iniciativas que buscaban fortalecer la calidad de los procesos educativos, el énfasis se depositó en la formación docente. En este sentido, fue relevante la creación en este período del Instituto Nacional de Formación Docente, para promover una mayor profesionalización de la carrera. Otro componente vinculado a la calidad de la educación fue la expansión de su obligatoriedad, abarcando la totalidad del nivel primario y secundario.

En este contexto de reforma de los marcos normativos generales, se iniciaron también transformaciones en las estructuras curriculares.

VIII. 1. El Ciclo de la Secundaria Obligatoria.

En el Ciclo Básico de la Secundaria Obligatoria, entre los documentos que señalan los contenidos de la estructura curricular del nivel, y que articulan objetivos político-educativos para el mediano plazo en todas las jurisdicciones, encontramos: el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2015,²⁹ el Núcleo de Aprendizajes Prioritarios- Formación Ética y Ciudadana, 1º, 2º, 3º de Ciclo Básico de Educación Secundaria,³⁰ Marcos de referencia, Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Ciencias Sociales³¹ y el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.³²

Así, el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2015 se destaca como la materialización de los acuerdos alcanzados por las carteras provinciales en el Consejo respecto a los objetivos que en el mediano plazo deben orientar las políticas educativas. Se materializan allí orientaciones macro, meso y micro para las jurisdicciones en el mediano plazo, que deben constituir los escenarios hacia los que apunten sus políticas educativas.

Si bien en este documento no se debaten cuestiones de contenidos curriculares para los espacios de formación, sí se establecen objetivos de las políticas educativas que influyen en los primeros. Así, tomamos estas orientaciones en tanto entendemos que existen “conexiones de sentido” entre ambas dimensiones.

Encontramos aquí objetivos que mantienen una relación con el campo de la ciencia política, ya sea en la construcción del campo y sus objetos de estudio, o en su dimensión metodológica, por los debates y procesos que se resaltan.

Entre los objetivos propuestos se señala el “[f]ortalecimiento de espacios de participación de adolescentes y jóvenes, a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia...” (Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2015). Se destaca en el documento que las jurisdicciones desarrollarán estrategias que promuevan la participación de adolescentes y jóvenes en centros de estudiantes, en el voluntariado escolar, en parlamentos juveniles y en consejos de convivencia. También se destaca la necesaria implementación del Parlamento Juvenil del Mercosur.

²⁹ Aprobado por Resolución del CFE 188/12.

³⁰ Aprobado por Resolución del CFE 141/11

³¹ Aprobado por Resolución del CFE 142/11

³² Aprobado por Resolución del CFE 167/12

La construcción de estas instancias implica un debate sobre las instituciones de un Estado Democrático de Derecho, y los procesos de un régimen político democrático. La democracia es entendida aquí no sólo como sistema de gobierno, sino también en su dimensión social. Señalan los documentos ministeriales que “[I]a democracia nos interesa no sólo como forma de gobierno sino también como forma de vida, ya que presupone la idea de organizar nuestra vida en el respeto por la diferencia, por la pluralidad y por la dignidad del hombre, es decir, por aquellos principios fundamentales expresados en derechos humanos” (Materiales para Formación Ética y Ciudadana del Programa Nacional Conectar Igualdad).

Los espacios propuestos toman a modo de espejo las formas institucionales de los sistemas políticos democráticos, y reflejan en la educación la dimensión de politicidad que destacábamos en los apartados anteriores.

De esta manera, se promueve una construcción de representaciones sociales sobre objetos y problemas que corresponden al campo de análisis de la ciencia política: la ciudadanía, los cuerpos legislativos y las instituciones de la sociedad civil.

Aunque sí es posible afirmar que la ciencia política está presente en los objetivos propuestos para el gobierno de la educación, no se infiere de ello que se generen procesos de identificación de estos temas con el propio campo disciplinar, en tanto indagación particular.

En lo que respecta a las definiciones curriculares, la materia “Formación Ética y Ciudadana” es, por su contenido, el espacio más específicamente ligado al campo de la ciencia política. Si bien en otros desarrollos curriculares es abordada la dimensión política de los procesos sociales analizados, esta dimensión aparece como elemento transversal a debates centrados en torno a lo que son núcleos de otras disciplinas. Por ello, nos centraremos aquí en el análisis de los contenidos de la primera.

Como cada jurisdicción elabora sus propios contenidos en lo que hace a los planes de estudio, tomaremos como referencia las generalizaciones sobre las cuales se alcanzan consensos en el Consejo Federal de Educación, que corresponden al espacio común de todos los niveles provinciales.

El documento aquí analizado - Núcleo de Aprendizajes Prioritarios- Formación Ética y Ciudadana, 1º, 2º, 3º de Ciclo Básico de Educación Secundaria- detalla los núcleos de aquellos aprendizajes considerados prioritarios y comunes a todo el ámbito nacional.

Allí se especifica que durante el 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se deben articular situaciones de enseñanza que promuevan:

- ✓ “La comprensión de la dimensión ética, jurídica, política, económica y cultural de la vida social en torno a los saberes de las diferentes disciplinas;
- ✓ La participación en la construcción colectiva de la memoria a partir del conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia, en particular en relación al terrorismo de Estado;
- ✓ La comprensión de las prácticas políticas como manifestación de relaciones de poder y formas de resolución de conflictos;
- ✓ La comprensión y valoración del rol del Estado democrático como garante de los derechos constitucionales en la construcción de políticas públicas en Argentina y en Latinoamérica” (Núcleo de Aprendizajes Prioritarios- Formación Ética y Ciudadana, 1º, 2º, 3º de Ciclo Básico de Educación Secundaria).

Se incorporan preocupaciones propias del campo de la ciencia política. En los dos primeros objetivos, se da una indagación transversal a otros campos o problemáticas, que busca resaltar en los procesos sociales el carácter político de los mismos.

Este énfasis en la dimensión política de los procesos sociales aparece como una ruptura en las especificaciones curriculares que emergen a partir de la Ley de Educación Nacional, con relación a las articuladas en el período anterior por la Ley Federal de Educación. Si entonces la dimensión política estaba subsumida en un debate sobre la ética y lo público subordinado a lo privado, las construcciones curriculares de la primera década del siglo XXI recuperan los debates en torno a la democracia, el poder, la ciudadanía. Se constituyen en espacios transversales y en objetos específicos de reflexión en sí mismos, con lógicas y conceptualizaciones propias.

Este cambio en las especificaciones curriculares, da cuenta también de una perspectiva sobre la sociedad que la concibe como una totalidad compleja, dinámica y conflictiva. El énfasis está puesto más que en la unidad de la sociedad, en los segmentos que la componen. Se resalta la lucha permanente entre diversos intereses sociales en pugna, que resultan en formas de compromiso, siempre precario y sujeto a transformación. Se profundiza en el análisis del poder, su naturaleza y fuentes, y en las formas de su distribución (Graciarena, 1976).

Avanzando hacia la especificación de contenidos la normativa propone los siguientes:

Primer y segundo año	Segundo y tercer año
<i>El conocimiento y comprensión de la Constitución Nacional como fuente organizadora de participación ciudadana en el estado de derecho.</i>	<i>El conocimiento y la valorización de las diferentes manifestaciones de participación ciudadana que contribuyen a la consolidación del Estado de Derecho, en oposición a las experiencias autoritarias de la Argentina.</i>
<i>El conocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales presentes en la Constitución Nacional y los procedimientos que los garantizan.</i>	<i>El conocimiento de las características del Estado argentino: representativo, republicano y federal.</i>
<i>El análisis y la comprensión de la dimensión política de problemáticas tales como la desigualdad, los derechos de las minorías, la participación ciudadana, entre otras.</i>	<i>El conocimiento de las formas de elección de autoridades nacionales, provinciales y municipales.</i>
	<i>El análisis y la comprensión de la dimensión política de problemáticas actuales tales como la crisis de representación y el lugar de los medios de comunicación como formadores de opinión, entre otras.</i>

(Núcleo de Aprendizajes Prioritarios- Formación Ética y Ciudadana, 1º, 2º, 3º de Ciclo Básico de Educación Secundaria).

Se observa aquí una indagación que avanza sobre un concepto amplio de democracia, que incluye los nexos entre régimen, sistema político y Estado democrático (Vargas Cullel, Villareal Fernández, Gutiérrez Saxe, 2003). Por un lado, se busca que los alumnos construyan herramientas para comprender aspectos que corresponden al régimen político como son las formas de autoridad, los mecanismos de acceso a los cargos públicos de gobierno y la dimensión normativa de estas cuestiones. Pero a su vez, aparecen indagaciones que corresponde propiamente a un sistema político como las formas de interacción entre actores con diversas cuotas de poder, gubernamentales y no

gubernamentales. Así, se presenta otra forma de conocer la realidad política: estudiando aquellos que la impulsan, ya sean individuos o diferentes tipos de actores colectivos (Alcántara Sáez, Puig, 2003- 2004).

Por otra parte, la noción de ciudadanía que se propone, corresponde a una conceptualización que aborda su carácter jurídico, así como su dimensión política y social. La ciudadanía en su aspecto jurídico implica un sujeto portador de derechos políticos, civiles y sociales. Pero, en su aspecto político, implica una indagación sobre las formas y procesos que habilitan o inhabilitan una participación activa, práctica y responsable (Ruiz Silva, 2010). Así, el ciudadano es considerado como un agente dotado de razón práctica y autonomía suficiente para decidir su destino individual, y el destino colectivo de los grupos de los cuales participa. Pero para que esta autonomía se actualice en su dimensión práctica, es necesario contar con condiciones y derechos básicos que permiten la gestación de las mismas (O'Donnell, 2003).

Esto se refleja en los contenidos al especificarse el abordaje de problemáticas como las diversas formas de desigualdad social y la situación de las minorías. “O'Donnell (2003) afirma que con los procesos de democratización en América Latina se han universalizado los derechos políticos, y esto es un avance espectacular de las democracias, pero solo hemos conquistado derechos civiles para algunos y en varios casos vamos retrocediendo en lo que hace a derechos sociales. Y esto está directamente vinculado a la polarización de la riqueza y la pobreza que genera una ciudadanía de baja intensidad para ciertos grupos sociales. Así, una amplia franja de la población puede sufrir los efectos de recortes en los derechos o su desconocimiento” (Materiales para Formación Ética y Ciudadana del Programa Nacional Conectar Igualdad).

Estos primeros acercamientos a debates del campo disciplinario, se profundizan en el Ciclo Orientado en Ciencias Sociales de la Educación Secundaria. Esta orientación se propone propiciar “... la construcción de una conciencia democrática, pluralista, histórica y ambiental, así como la participación activa en distintas experiencias políticas y socio comunitarias”. Sobre la base de los conocimientos que los alumnos poseen, se busca que profundicen “... sobre los siguientes planos de la vida social, tanto del presente como del pasado: la estratificación de la sociedad, los distintos sujetos sociales, sus organizaciones, prácticas de participación y conflictividad social; la organización económica, política y jurídica; las funciones y características de diferentes tipos de Estados...” (Marcos de referencia, Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Ciencias Sociales). Para el abordaje de estas temáticas, se recupera los aportes de los siguientes campos de conocimiento: Historia, Geografía, Sociología, Economía Política, Antropología, Ciencia Política, Derecho, Comunicación Social, Psicología, Filosofía, Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Pedagogía, entre otras.

Así, en términos generales, es posible afirmar que la ciencia política se encuentra en los contenidos curriculares del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, tanto como dimensión de análisis transversal de diversas problemáticas, en la recuperación teórica de conceptos y temas que son propios de la disciplina, así como en las construcciones de la práctica que buscan acercar a los alumnos en la conformación de representaciones sociales sobre la democracia.

VIII. 2 El Nivel Superior no Universitario.

Para analizar la incorporación de la Ciencia Política en el Nivel Superior no Universitario, observaremos los planes de estudio de los Profesorados en Historia. Para

ello, recurrimos al análisis de documentos como: el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015,³³ los Aportes para el desarrollo curricular -Historia Política Argentina- del Instituto Nacional de Formación Docente, las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares (INFD, 2008), y el Plan de estudio del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Rosario.

Es pertinente recordar aquí que desde la sanción de la Ley de Educación Nacional y la creación posterior del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se vienen desarrollando en nuestro país procesos de revisión de los planes de estudio de los profesorado en todas sus modalidades. Estos cambios han generado acuerdos para la modificación paulatina de muchos de los programas de estudio. Pero aún no han culminado las rondas de debate para todos los profesorado del Nivel Medio. Por lo cual, aquí nos centraremos en los marcos normativos que regulan hoy la enseñanza de estos trayectos curriculares, como los esbozos que comienzan a abrirse para el debate sobre la futura orientación de los mismos. “Para abordar la formación de los profesores de la educación secundaria se ha transitado un camino ineludible, el de abrir espacios de trabajo conjunto con las universidades que también forman docentes. El producto de ese trabajo ha sido una serie de documentos orientadores para ambos subsistemas, construidos conjuntamente, que constituyen un punto de partida a consolidar y profundizar en materia curricular” (Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015).

Como ejemplo, el Plan de Estudios del Profesorado de Historia de la UNR prevé la incorporación del campo de la teoría y ciencia política en dos espacios: el Ciclo de Formación Disciplinar Área Teórica y el Ciclo de Formación Docente. En el primero se incorpora un espacio para la indagación sobre la Teoría Política, como ámbito curricular específico. Allí se propone que los alumnos puedan introducirse a los grandes paradigmas de las producciones de este campo teórico, construyendo los marcos conceptuales que les permitan distinguir su evolución histórica, así como los diversos posicionamientos generados sobre qué es la política y lo político. De esta manera, el contenido mínimo de este espacio curricular incluye: los paradigmas antiguos y modernos; la política como saber y como poder; lo público y lo privado; el Estado y la soberanía; contractualismo; republicanismo, liberalismo y democracia; libertad e igualdad; historia y política; derechos, ciudadanía y representación; autoritarismos; política como guerra y como diálogo; modernidad y posmodernidad; globalización y multiculturalismos.

En el espacio de formación docente, los campos ligados a la ciencia política aparecen reflejados en la materia Historia Socio Política de la Educación Argentina. Es preciso destacar que la asignatura es de “... cursada común y obligatoria para todos los futuros docentes, cualquiera sea el nivel o la orientación en la cual van a desempeñarse profesionalmente. Lo que se espera, entonces, es que al finalizar el cursado de la materia todos éstos tengan un conocimiento crítico global de la historia y la política de la educación y no exclusivamente de lo que compete a su futuro lugar de actuación...” (Aportes para el desarrollo curricular -Historia Política Argentina- INFD).

Si bien el recorrido se centra en el desarrollo histórico del proyecto educativo argentino, la perspectiva desde la que se lo reconstruye, busca ligarlo a las formas de la articulación política. Al respecto, es interesante recuperar aquí las Recomendaciones para las Elaboraciones Curriculares del INFD para esta asignatura, ya que “... se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las

³³ Aprobado por Resolución del CFE 167/12.

relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que las macro políticas, las construcciones normativas y las regulaciones son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y a relaciones de poder” (Aportes para el desarrollo curricular -Historia Política Argentina-INFD).

Como vemos reflejado en la descripción de los diversos documentos que guían la enseñanza en los Profesorados de Historia, los campos de indagación de la ciencia política aparecen diseminados en al menos dos espacios curriculares específicos, uno de ellos común a otros trayectos curriculares de formación docente. No obstante, en los balances del propio INFD sobre la concreción práctica de estos espacios, se destaca un déficit. Se observa que “... en muchas ocasiones, la enseñanza concreta que reciben los futuros docentes sobre estos temas no sólo no da cuenta de los avances disciplinares, sino que además no brinda herramientas que les permitan comprender y analizar la realidad educativa y su tarea profesional” (Aportes para el desarrollo curricular. Historia Política Argentina, INFD).

Ello se debe entre otras causas a que también en este nivel la ciencia política se encuentra diseminada a partir de la definición dada en el área social, en el área de la formación ética y ciudadana y en el bloque transversal de los Contenidos Básicos Comunes adoptados por el Consejo Federal de Educación.

Así en los Contenidos Básicos Orientados para la educación Polimodal en el área de Humanidades y Ciencias Sociales (Contenidos Básicos Orientados para la educación Polimodal, Consejo Federal de Educación, 1997) se destaca el bloque 3 denominado Sociedad, Política y Economía. En su síntesis explicativa señala que se aborda como principales contenidos al conocimiento de la realidad social, política y económica, relacionándolas con el marco de referencia que aportan la Historia y la Geografía.³⁴

De esta manera se busca analizar conceptos como sociedad, estructura y dinámica social, conflicto, crisis e innovación. Pero también destacar los rasgos fundamentales del sistema político, del Estado y sus teorías, y de la democracia, la legitimidad, la representación y la ciudadanía. Conjuntamente se promueve el estudio comparativo de diversos regímenes políticos.

Es a partir de estos contenidos que se espera que se puedan identificar, analizar e interpretar las diferentes variables intervinientes en los procesos sociales. Como además analizar y comparar modelos políticos en diferentes niveles como el provincial, el nacional, el regional y el global.

Tomando como ejemplo la formación docente de grado para el secundario en Historia de la Provincia de Buenos Aires, se señala la necesidad de integrar disciplinas entre las cuales se encuentra la Política.³⁵ Para ello se han diseñado como estrategia curricular la incorporación de la materia Problemática Política, Jurídica y Ciudadana que realiza un rastreo de diferentes temas de la ciencia política incorporando una gran variedad de preocupaciones. Incluye desde su definición, objeto y método, hasta la evolución de las ideas políticas. A partir de allí se promueve el tratamiento de conceptos o problemas como: la nación y el Estado, las relaciones sociedad y Estado, el poder; la

³⁴ <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cboep/human.pdf>

³⁵

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/historia/13259-99modif-por-3581-00-historia.pdf>

democracia, la libertad, la igualdad y la justicia, la participación política y social; las instituciones y los regímenes políticos; el Estado, la administración pública y las políticas sociales; las fuerzas políticas, los líderes, la oposición política, los factores de presión y los factores de poder; la política, los medios de comunicación y la opinión pública; la historia y organización política de la República Argentina, la Provincia de Buenos Aires y el municipio; los derechos humanos, sociales y de incidencia colectiva; y la Organización de las Naciones Unidas y la Organización de los Estados Americanos.

Otro ejemplo de estrategia curricular diferente ha sido el de la Provincia de Santa Fe en la cual, en el profesorado de Historia, la ciencia política se incluyó en la asignatura Fundamentos de las Ciencias Políticas y la Economía.³⁶ Independientemente de que en el decreto 696/01 se la denomina alternativamente en plural o singular, en sus contenidos se propone abordar conceptos fundamentales de la disciplina, entre ellos se destacan: el poder y su legitimidad; el Estado y su formación histórica; los regímenes políticos; el gobierno, la administración y la gobernabilidad; y la mediación política y los actores sociales.

Estos aspectos son desagregados en diversos temas como son: la naturaleza de lo político; el problema del orden político; el conflicto y la violencia; la autoridad; los regímenes políticos, destacando la democracia y el autoritarismo; los actores de la política; el problema de la representación; el Estado; el gobierno, la administración y la gobernabilidad; y la política internacional.

Frente a esta situación, la propuesta es generar un marco para recuperar una construcción del registro político como "... espacio de producción de proyectos y de resolución de conflictos por parte de los distintos grupos intervinientes. Por eso es necesario recuperar en la formación los debates sobre temas como la politicidad de la tarea docente, la relación entre la educación y los demás registros sociales, la delegación y la toma de decisiones a nivel general y específicamente educativas, etc." (Aportes para el desarrollo curricular. Historia Política Argentina, INFD).

IX. Conclusiones.

El recorrido en clave histórica por aspectos del curriculum oficial y los marcos normativos que regulan el sistema educativo argentino nos mostró de qué manera se incorporaron temas propios del campo disciplinar de la ciencia política.

Observamos que desde la conformación de las instituciones del sistema educativo argentino, la ciencia política estuvo presente a través de los debates en torno a la vida democrática, la organización del sistema político, la caracterización de las nociones sobre la nación y el Estado, los derechos y garantías constitucionales y, ligado a este último punto, la construcción de una noción de ciudadanía.

Estos elementos fueron parte constitutiva de los programas de estudio y objetivos tanto de las instituciones del nivel medio, como de los ciclos de formación docente. Pero no fueron estables, ni homogéneas las formas, definiciones y concepciones teóricas e ideológicas a partir de las cuales la ciencia política se incorporaba en cada período histórico-político del país.

Así observamos a lo largo del recorrido realizado que la ciencia política no ha sido desarrollada en los contenidos mínimos de la educación media o superior como una

³⁶ www.santafe.gov.ar/.../download/.../696-01%20Secundaria%20en%20Historia

disciplina en sí misma. Por el contrario, su incorporación se produce a partir de las reflexiones y prácticas que se proponen sobre temáticas que hacen a los objetos de estudio del campo disciplinar.

De este modo vimos que en todo momento existió una articulación entre conceptos tales como Estado, ciudadanía, Patria, (propios de la Ciencia política) y las materias y/o espacios curriculares Instrucción Cívica y/o Formación Ciudadana, Cultura Ciudadana, Educación Democrática, Estudio de la Realidad Social (ERSA), Formación Moral y Cívica, Educación Cívica y ya en nuestros tiempos Formación Ética y Ciudadana.

Asimismo el concepto dicho concepto de Estado y ciudadanía fue abordado por la materia Política Educativa en el caso de la Formación de Docentes y Profesores.

Observamos también que los contenidos de la ciencia política reflejan las concepciones sobre la sociedad y la política que cada período define como las representaciones hegemónicas que todos los estudiantes deben incorporar. Es por ello que sostenemos que los planes de estudio presentan los contenidos de la ciencia política desde una perspectiva instrumental.

A partir de la transformación educativa de los 90 la disciplina se incorpora al currículum del nivel medio y superior no universitario.

Al respecto y antes de finalizar quisiéramos hacer dos consideraciones.

La primera es que la incorporación de Ciencia Política en la currícula no implicó una supresión de temas de la disciplina en materias como Formación Ética y Ciudadana.

Vemos en este sentido una cierta línea de continuidad con el carácter instrumental. En los contenidos curriculares de Formación Ética y Ciudadana se propone trabajar aun con más temas de los que se venía haciendo, por ejemplo Derechos Humanos, Movimientos Sociales, Formas de Participación Política o Gobernabilidad por citar algunos ejemplos.

Es decir, como decíamos más arriba, los campos de indagación de la Ciencia Política siguen “diseminados” en otras materias tanto en el nivel medio como en el superior no universitario.

La segunda es que la incorporación de la materia Ciencia Política en el nivel medio cumple un rol propedéutico. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la persistencia del carácter preparatorio para la universidad del nivel medio. Ciencia Política, al igual que Sociología, Psicología presentan de manera somera e introductoria a dichas disciplinas.

Para finalizar, quisiéramos formular algunos interrogantes que remiten a nuestro país y a la región latinoamericana.

En primer lugar, ¿Cómo articular la ciencia política de nuestro país con el sistema educativo? Para que los contenidos de las mismas estén actualizados, para que los docentes que dictan los respectivos espacios curriculares en los niveles secundario y superior no universitario sepan que está discutiendo la disciplina. Es decir ¿Cómo articular un diálogo permanente y sustentable entre las Facultades de Ciencia Política del país, las organizaciones que nuclean a los politólogos (la Sociedad Argentina de Análisis Político por ej.) y las jurisdicciones en pos de contribuir a la calidad educativa en lo respectivo a la disciplina y sus temas?

Creemos que los ámbitos del Consejo Federal de Educación, los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior son fundamentales para la construcción de estos diálogos. Como así también es necesaria una fuerte política de

parte de los Universidades en lo relativa a la articulación con el nivel medio y superior no Universitario.

Por último, bien vale preguntarse qué es lo que ocurre a nivel regional ¿Qué puntos de coincidencia o lejanía existen con los procesos de incorporación de la ciencia política desarrollados en la región latinoamericana? ¿Qué indica el nivel y modalidad de incorporación de la ciencia política en los primeros trayectos del sistema educativo de un país respecto de la institucionalización de la disciplina? Estos interrogantes no pueden ser abordados en este espacio, pero pueden conformar elementos de una futura agenda de estudio sobre la temática.

X. Fuentes.

Alasia, F., Secchi, C. M. (1914). *Lecciones de Instrucción Moral y Cívica*. La Plata: Joaquín Sesé.

Albornoz de Videla, G. (1953). *Evita. Libro de lectura para primer grado inferior*. Buenos Aires: Luis Laserre.

Alcántara Saez, M., Puig, S. (2003-2004). *Materiales del Proyecto: Creación de Materiales interpretativos e interactivos sobre política para una ciudadanía activa*. Universidad de Salamanca.

Aportes para el desarrollo curricular- Historia Política Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente.

AA.VV. (1961). *Resúmenes Lerú. Educación Democrática de primer año*. Buenos Aires: Editorial Víctor Lerú.

Bottarini R. (2007). “La educación ciudadana en el vendaval político argentino”. En Schujman, Gustavo; Siede, Isabelino (coord.). *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

Casullo, A. B., Sabsay, D. A. (1994). *Educación Cívica I*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal. Humanidades y Ciencias Sociales. Febrero de 1997. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cboep/human.pdf>

Documento CBC Polimodal. Ministerio de Educación y Cultura. 1997.

Decreto 11539/52.

Decreto 4161/1956

Estructura curricular básica para la educación polimodal. Documentos para la concertación, serie A, nº 17. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación; Consejo Federal de Educación.

Galán, C. L. (1973). *Educación democrática, 1º Curso de las Escuelas de Comercio*. Buenos Aires: Kapelusz.

H.N.E., (1954). *Geografía y Atlas, Libro Segundo, (Enseñanza Primaria)*. Buenos Aires.

López, L. V. (1891). *Curso de derecho constitucional*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Ley Federal de Educación, n° 24195.

Ley de Educación Nacional, n° 24049.

Marcos de referencia, Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Ciencias Sociales. Consejo Federal de Educación. Resolución 142/11.

Más y mejor educación para todos. Documentos para la concertación, serie A, n°. 6. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación; Consejo Federal de Educación.

Núcleo de Aprendizajes Prioritarios- Formación Ética y Ciudadana, 1°, 2°, 3° de Ciclo Básico de Educación Secundaria. Consejo Federal de Educación. Resolución 141/11.

Plan de estudio Profesorado de Historia (2002). Universidad Nacional de Rosario.

Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2015. Consejo Federal de Educación.

Resolución 188/12.

Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Consejo Federal de Educación. Resolución 167/12.

Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Instituto Nacional de Formación Docente.

Resolución n° 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resolución n° 40/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Romera, V. A., Buonocore, D. (1957). *Educación democrática. Primer Ciclo*. Buenos Aires: Kapelusz.

Sabsay, D. A., Jáuregui, S. G. (1994). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires: Santillana.

Salzá E. (1901). *La economía doméstica al alcance de las niñas*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.

XI. Bibliografía.

Bravo, H. F. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Buenos Aires: CEAL.

Buchbinder P. (2005). *Historial de las Universidades*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana

Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. UDESA. En: <http://www.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/DIAZ-TESIS-SEPTIEMBRE09.PDF>

Diker G, Terigi F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dono Rubio S., Lázzari, M.: (2005). “La ley Láinez en el debate federalismo-centralismo: un interregno entre las palabras y las cosas”. En AA.VV. *A cien años de la Ley Láinez*”. Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología. En: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf

- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia. (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2006). "Curriculum escolar y conocimiento en la escuela media". En *Anales de la educación común*, 2(4). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Escudé, C. (2001). "Cultura política, política exterior y caducidad del modelo del Estado como actor racional: el caso argentino". En *Posdata*, 7.
- Filmus, D. (1999). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Graciarena, J. (1976). *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Iazzetta, O., Miranda R. (1982). *Proyectos políticos y Escuela 1890-1920*. Rosario: Ed. Matetica.
- Mutti, V. Gastón, *et alli*, (2012) "Moldeando las almas. La importancia en los manuales escolares de la conceptualización del Estado moderno"- En *Galileo*, Revista del Instituto Galileo Galilei, III(2).
- Nosiglia, M. (2007). "El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación nacional N° 26206: continuidades y rupturas". En *Revista Praxis Educativa*, XI(11).
- O'Donnell, G. (2003). "Democracia, Desarrollo Humano y Derechos Humanos". En O'Donnell, G., Iazzetta O., y Vargas Cullerell J. (comps), *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, Agencia y estado. Teoría con intención comparativa*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Oszlak, O. (2006). *La Formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Paviglianiti, N. (1999). *Política y Educación: notas sobre la construcción de su campo de estudio*. Buenos Aires: CEFYL.
- Pineau P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y Política de la educación argentina*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Plotkin M. (1985). "Política, educación y nacionalismo en el centenario". En *Revista Todo es Historia*, 221.
- Privitellio, L. (1999). "Sociedad e Historia en los manuales de civismo. 1955- 1983". Ponencia en las *VII Jornadas Inter Escuelas / Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de Comahue.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, A. (2009). *Que pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Rivarola H, Danani D. (1961). *Política educacional*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Ruiz, G. (2009). “La ley de de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. (Primera parte)”. En *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, 1.
- Ruiz G. (coord.) (2012). *La estructura académica Argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz Silva, A. (2010). “Entre el hechizo de circe y la voluntad de Odiseo. Sobre los problemas de la formación ciudadana”. En *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias. Itinerarios, estrategias y reflexiones.*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Schoo, S. (2012). “La organización de la Educación secundaria, normal y especial en la Argentina”. En Ruiz G. (coord.) *La estructura académica Argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Solari H. M. (1972). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Ed. Paidós. As.
- Somoza Rodríguez M. (2006). *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Tedesco J. C. (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Ed. UNQ.
- Vargas Cullel, J., Villareal E. y Gutierrez M. (2003). “Auditorías ciudadanas sobre la calidad de la democracia: una herramienta para la identificación de desafíos democráticos”. En O’Donnell, G., Iazzetta O., y Vargas Cullell J. (comps), *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.