

Buenos ciudadanos: un proyecto (im)posible

Good Citizens: an (im)possible project

Lic. José Luis Jofré (*) (joseluisjofre@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen:

En este trabajo realiza una aproximación a algunos modelos de ciudadanía impulsados por el estado en Argentina durante el siglo XX. Se abordan dos modelos: uno que entiende al ciudadano como sujeto de derecho, y otro que lo entiende como sujeto de obligaciones. Esta distinción surge del estudio de las políticas educativas de diferentes gobiernos.

Palabras Clave: Ciudadano – ciudadanía – ética – Moral – política educativa

Summary

This paper presents an approach to some models of citizenship powered by the state in Argentina during the twentieth century. It deals with two models: one that understands the citizen as subjects of rights, and one that sees it as a subject of obligations. This distinction comes from the study of the educational policies of different governments.

Key words: citizen – citizenship – ethics – moral – educational policy

Sobre los sentidos de ciudadanía

“...Si el ciudadano es el poseedor de derechos,
la distancia entre el derecho y el hecho marca el
déficit de la ciudadanía”. (Cullen, 2007: 29)

El epígrafe con que iniciamos este trabajo comprende al ciudadano en tanto poseedor de derechos e indica, así mismo, que la distancia entre su enunciación y su realización configura la posibilidad de un déficit de la ciudadanía. A esta conceptualización se le debe agregar la aclaración que señala que tanto el conjunto de derechos y los sujetos que se reconocen como sus titulares han variado a través de historia. Este trabajo tiene la intención de abordar algunas de las variaciones en la configuración de las ciudadanía en Argentina desde fines del siglo XIX hasta finales del XX.

Con la finalidad de hacer operativos los conceptos de ciudadanía y ciudadano, resulta oportuno acudir a los sentidos que prevalecen en nuestro idioma. Por este motivo, es dable comenzar este recorrido a través de una aproximación desde los significados recogidos para ciudadano y ciudadanía por la Asociación de academias de la lengua española y que encuentra publicado en el Diccionario de la Real Academia Española (en adelante RAE 2001). El Diccionario contiene tres acepciones de *ciudadanía*. “1. f. Cualidad y derecho de ciudadano”. “2. f. Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”. “3. f. Comportamiento propio de un buen ciudadano”.

Como puede leerse, las tres acepciones remiten al estatuto de ciudadano. Por este motivo retomamos la entrada que el Diccionario de la RAE le dedica a *ciudadano* (1). “1. adj. Natural o vecino de una ciudad. U. t. c. s”. “2. m. Habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país”. “3. m. Hombre bueno”. “4. m. Aquel que en el pueblo de su domicilio tenía un estado medio entre el caballero y el trabajador manual”. “5. adj. Perteneciente o relativo a la ciudad o a los ciudadanos”.

Si se considera que estas acepciones dan cuenta de los diversos usos en la vida cotidiana, entonces resulta interesante detenerse en algunos de los aspectos de estas acepciones para abordar, así mismo, relaciones posibles entre ellas. Y, a través de esa interrelación, considerar las consecuencias de estos cruzamientos. La primera marca que nos permiten abrir este trabajo se establecen a partir de la relación entre las personas (habitantes/naturales) y un lugar (la ciudad / el estado). A esta caracterización se suma la relación entre ese habitar y el ejercicio de los derechos políticos. La tercera remite a un plano de la moral: “hombre bueno”. Mientras que la cuarta marca se encuadra en una dinámica económico-social. Esta última, interfiere con las anteriores. Vale decir, que estos rasgos habilitan la posibilidad de abordar distintos recorridos. Uno se relaciona con un aspecto histórico etimológico; el segundo, refiere a la atribución de derecho/s; y, el último, reenvía a la problemática de la cualificación político moral.

Desde una perspectiva histórica y de su devenir etimológico, nos interesa la acepción que proponer relaciones entre natural/habitante y un lugar, entendiendo que esta relación es dadora de sentido a los signos *ciudadanía* y *ciudadano*. Al tiempo que nos detendremos a considerar como la última acepción, genera un desplazamiento de sentido al designar como ciudadanos sólo a un grupo que reúnen ciertas características socio-económicas.

Al mismo tiempo, en segundo lugar, resulta relevante interrogar la marca que atribuye a estos signos la calificación legal que hace del ciudadano un “sujeto de derecho”. Es decir como

una cualificación política que se concreta cuando se “interviene, ejerciéndolos (a estos derechos), en el gobierno del país”.

El último problema que abordamos, en estas líneas, es la relación entre ciudadanía y ciudadano desde una cualificación político moral: “comportamiento propio de un buen ciudadano”, en un caso, y “hombre bueno”, en el otro.

Desde este punto de vista, estas acepciones operan como instancia de interrogación en este trabajo y no como definición acabada de qué es un ciudadano o qué es la ciudadanía.

En las próximas líneas procuraremos abordar estas relaciones, los solapamientos, las contradicciones, los conflictos, que se generan al considerar que estas acepciones pueden ser vistas en acción en los procedimientos históricos de configuraciones y reconfiguraciones políticas, a través de algunas consideraciones puntuales desde la relación entre estado y escuela, en nuestro país, desde finales del siglo XIX hasta fines del XX.

Ciudad/ciudadanos: relaciones posibles

El proceso de urbanización es uno de los procedimientos que dieron lugar a la configuración del estado moderno, recuerda Emilio Tenti Fanfani (2001). Este proceso comienza en Europa entre los siglos X y XI, con el surgimiento de las primeras ciudades medievales. Estas ciudades fortificadas, y otras que surgirán a lo largo de varios siglos, serán espacios hacia donde se desplazarán las poblaciones desde los feudos. Esos lugares y sus habitantes reciben distintos nombres, algunos de ellos son más antiguos que los otros. Esos nombres son, por ejemplo, *burgo-Burgo/burgués*, *polis/politikós*; *populo/populano*; *villa/villero-villano*; *civita/civile*; *ciudad/ciudadano* (Guglielmi, 1981).

De la relación de estos signos, la relación *burgo/burgués* resulta central en el abordaje de la problematización de la ciudadanía como acontecimiento de configuración en el tiempo. *Burgo* proviene del bajo latín, derivado de griego *pyrgos*, que significa torre y que se aplicará a las ciudades fortificadas.

La relevancia para el análisis del signo *burgués* recae en el corrimiento del sentido ya que inicialmente indica al habitante, y progresivamente comenzará a designar a un grupo entre esos habitantes. Entonces, *burgués* pasa del estatuto ‘habitante de la ciudad’, a un segundo estatuto que designa a aquel que se constituye en ‘propietario de los bienes’. Ambas acepciones permanecen hasta nuestros días y, con sus modificaciones, remite a su carácter complejo de la categoría ciudadano.

A finales del siglo XIX, serán los burgueses como clase, quienes reclamen para sí el derecho de ciudadanía política. En Europa esta tensión cobra fuerza en la Revolución Francesa, y en

Norte América sucede durante la Revolución de Independencia. Los documentos en los que se expresa como Derecho es, en cada uno de los casos, La Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano (1789) y La Declaración de Derechos de Virginia (1776). La relación habitante-derecho no alcanza, en estos casos a las Mujeres y, menos aún, a los esclavos. Así, cual camino de entrada, es posible establecer la sospecha de que habitar una ciudad, un estado, un territorio, no es requisito suficiente para ser considerado ciudadano.

La tensión, entre la totalidad y la parte, se configura como disputa por el acceso a la ciudadanía política, es decir a la posibilidad de elegir y ser elegido para el ejercicio del gobierno, el núcleo de la identificación de ciudadanía y clase social en la argumentación de Sarmiento.

El 15 de septiembre de 1887 Domingo Faustino Sarmiento sostenía, en un artículo publicado en El Diario, titulado 'Siempre la confusión de lenguas', que sólo deben votar y gobernar "aquellos que teniendo propiedad y manejando capitales propenderán siempre por que prevalezcan las ideas de orden, honradez y economía en el manejo de los caudales públicos". La muchedumbre, por el contrario, puede transformar "el voto en favor de la mala inversión, y de la mala Política" por "fuerza de la incapacidad electoral de las muchedumbres" (Sarmiento 1887: 517).

Así, en la configuración del Estado Argentino, se excluye de este derecho a las mayorías de los varones y a la totalidad de las mujeres. El sufragio universal de los varones llega a principio del siglo veinte, mientras las mujeres debieron esperar hasta mediados del mismo siglo. La problemática de las muchedumbres y las minorías se conjuga con el crecimiento de las mayorías a partir del proyecto sarmientino de sustitución de la población autóctonas por pobladores europeos en lo que dio lugar a la inmigración.

Migraciones, habitantes y ciudad

A la tensión entre ciudadanía y clase social se construye entrelazada con los procesos migratorios. La inmigración fue concebida, entre otro por Sarmiento, como una necesidad para la creación de una población productiva, pero no necesariamente esta nueva población sería considerada una ciudadanía sujeta de derecho. La inmigración, al mismo tiempo, en su conceptualización implicaba la sustitución poblacional, con lo que se negaba a otros habitantes del país.

Resulta oportuno recordar que el gran impulsor de la inmigración en nuestro país fue Domingo F. Sarmiento. El estadista consideraba que la inmigración permitiría el crecimiento

poblacional, cultural, intelectual de Argentina. Sostiene el político sanjuanino en Arjirópolis (2) que

“Se necesitaba atraer población de otros países para que aumentase nuestro número i riqueza e introdujese el conocimiento de las artes i de las ciencias que nos faltan” (Sarmiento 1850: 125).

Este proyecto migratorio fue increíblemente numeroso, superando a la población local. En este sentido, sostiene Vera Carnovale (2011: 4), que

“entre 1862 y 1930 ingresaron al país alrededor de 5.000.000 de inmigrantes de los cuales la mitad se radicó definitivamente en suelo argentino. De esta manera la población extranjera era la mayor”.

Sarmiento propone este proyecto migratorio porque consideraba necesaria la sustitución de la población, especialmente aquella que habita el espacio rural y en el interior del país en general. Reemplazo que amparaba en la dialéctica civilización/barbarie (Sarmiento 1883). Sin embargo, la inmigración no reunió las características de la utopía de Sarmiento, por el contrario estos nuevos habitantes se sumaron al resto en situación de miseria e ignorancia.

El proyecto de Sarmiento, como todo intento de sustitución de poblaciones, no tuvo éxito en el sentido esperado. Por el contrario, no sólo no sustituyó a las masas barbáricas del ‘interior’, sino que éstas se movieron hacia los centros urbanos que comenzaban a crecer en algunos puntos neurálgicos del país, entre ellos Buenos Aires.

Ya en el nuevo siglo, a estos nuevos habitantes que procedían de otras provincias se los denominó en Buenos Aires ‘cabecitas negras’. Aquellos inmigrantes europeos y estos nuevos migrantes irán engrosando progresiva y significativamente, en los centros urbanos industriales del país, el movimiento obrero.

‘Cabecitas negras’ será uno de los epítetos empleados despectivamente para referirse a la población que migra hacia centros urbanos. Esos cabecitas negras que se suman a gringos, tanos y judíos, entre otros, en ese gran movimiento demográfico iniciado a fines del Siglo XIX. Esas masas no son ciudadanas, en tanto sujetos de derecho y, como si fuera poco, para desdén de la tradición iniciada por Sarmiento, en la mayoría de los casos no son, ni se sienten argentinos.

Esta situación de la población en Argentina nos pone, una vez más, ante una problemática central que venimos proponiendo: habitar la ciudad no hace necesariamente ciudadanas a las personas. Habitar la ciudad puede constituir al habitante en bárbaro, es decir en extranjero (3). Al mismo tiempo, estos desplazamientos poblacionales generaron un problema central para el

Estado en la constitución de la identidad de la nación, tal es hacer devenir a esta multiplicidad disgregada y heteróclita, en una homogeneidad de relato: el 'ciudadano argentino'.

En el resto de este trabajo intentaremos ir abordando estas problemáticas que operan imbricadas, solapadas una sobre la otra, entretejiéndose mutuamente, mientras se dibujan modelos (im)posibles de buenos habitantes.

Modelos (im)posibles de buenos habitantes

Durante la segunda mitad del siglo XIX, antes y después de los movimientos migratorios, el estado argentino creyó fundamental producir un ciudadano civilizado, europeizante (más imaginario que histórico). Para tal fin se valió, entre otras instituciones, de la escuela. Ese modelo de ciudadano se emplaza como un proyecto moralizante que tiene por meta formar un hombre bueno. Así, lo bueno será entendido desde una teoría del bien que pretende operar como anti-barbarie. Tal como lo expresa Mitre:

"Es necesario que la inteligencia gobierne; que el pueblo se eduque para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia y esto solo se consigue elevando el nivel intelectual y moral de los más instruidos y educando al mayor número posible de ignorantes para que la barbarie no nos venza". (Solari 2000:142).

En las palabras de Mitre se conserva, al tiempo que se diluye, la referencia al legendario General riojano Ángel Vicente Peñaloza, 'El Chacho Peñaloza', y sus heroicas montoneras federales, a las que Mitre traicionó de manera salvaje.

Este proyecto de hombre bueno, ligado a la escuela, va expresando distintas formas hasta que, en 1884, Julio Argentino Roca propone, a través del Artículo 6 de la Ley 1.420, la incorporación de contenidos referidos a "moral y urbanismo" y "naciones de higiene" (4): Se incorpora, de esta manera, hábitos y costumbres con el objetivo de lograr la homogeneización de la cultura y la formación de la conciencia nacional (regulación pensamiento y el carácter). Inspira así un modelo de *hombre bueno* que acuerda con la concepción de *hombre civilizado* que, a esta altura de las circunstancias, sigue siendo tan sólo sujeto de obligaciones (ver Román 2009). Esta Ley que resulta tan cara a la tradición de la escuela laica, obligatoria y gratuita se firma mientras Roca lleva adelante el genocidio contra esos habitantes imposibles que constituyen los pueblos originarios, en la llamada Campaña del desierto.

Llamativamente este habitante disciplinado con hábitos de moral, urbanismo y con nociones de higiene, está lejos de ser un ciudadano.

Desde esta concepción civilizatoria , en los albores del nuevo siglo, estando el estado en mano de las llamadas oligarquías terratenientes (o burguesías agrícola-agraria), se emplazan una población dual, tal como ya había argumentaba Sarmiento (1887) en *¡Siempre la confusión de lenguas!*. Por un lado, aquella que ejercían la ciudadanía en forma plena con acceso al poder económico y político; y por otro, las masas poliiformes que debían ser normalizadas, ordenadas, sujetas jerárquicamente a la autoridad a través de las instituciones de inspección (ver Sarmiento 1949, Scavino 2006 y Foucault 1976; Bentham 2004). Poco después, con la instalación de las fábricas, ese modelo de sociedad disciplinaria que prescribe el sentido de normalidad y corrige desviaciones, gestaba un modelo de ciudadano reducido a obrero, sujeto a la norma productiva (5). La instrucción escolar es central en esta configuración social que hace devenir a los habitantes del territorio argentino en clase trabajadora, tal como tiempo atrás había sostenido Sarmiento, en *Viajes*:

“La instrucción derramada con tenacidad, con profusión, con generosidad entre la clase trabajadora, sólo puede obviar a la insuperable dificultad que a los progresos de la industria oponen la incapacidad natural de nuestras gentes” (Scavino 2006: 72)

En las primeras décadas del nuevo siglo al proyecto hombre bueno se les agregaban nuevos ingredientes, aunque la distinción entre unos y otros habitantes seguía siendo la misma. Campione y Mazzeo afirman que en este tiempo

“se había incorporado a la escuela pública la enseñanza de prácticas morales y cívicas, tales como el ahorro postal, la protección a los animales, la cooperación entre los alumnos, las campañas en contra del alcohol y el tabaco, etc.” (Campione y Mazzeo 2002: 27).

Estos nuevos agregados no modifican la especificidad política de la ciudadanía, es decir, toda posibilidad de elegir y ser elegido, o simplemente lo primero, como el sufragio, están restringidos a una minoría. Se confirma, una vez más, la “exclusión de hecho de las mayorías”. Tal exclusión, como pensaba Sarmiento, operaba como una supuesta manera de evitar “los riesgos de la democracia” Carnovale (2011: 4).

La ampliación de la ciudadanía

Contemporáneamente se abre paso, mediante las luchas sindicales y políticas, una ampliación de la ciudadanía. Con la creación de la Federación Obrera Regional Argentina, el 25 de mayo de 1901, comienza los procesos de organización sindical en nuestro país. Reprimidas con violentísimas represiones, estas organizaciones logran las primeras y grandes conquistas de los trabajadores. Se sancionan por ley y se impone el límite de jornada laboral a 8 horas diarias, se regula el trabajo de mujeres y niños. Los trabajadores del Comercio y la industria

consiguen las primeras Jubilaciones. Así se van conquistando los derechos laborales, sociales y sindicales (6), a los que pronto se sumarán los derechos políticos y, más tarde, los educativos. Estas luchas por la ampliación de la ciudadanía, alcanza su dimensión política mediante incorporación de la posibilidad de ejercer el derecho de elegir a los representantes. Así, en 1912 se consagra con la sanción de la Ley 8.871, conocida como la Ley Sáenz Peña, el *“voto universal, secreto y obligatorio para todos los varones adultos”*. Este nuevo dispositivo legal le permite acceder a la Presidencia de la Nación a Hipólito Yrigoyen, electo con el apoyo de los nuevos votantes de la clase media urbana.

Este proceso de ampliación de la ciudadanía, a través de la afirmación de los derechos, impacta en la escuela. Así, entre 1916 y 1936 en nuestro país tiene lugar el período de la escuela progresista, denominada por algunos como ‘escuela nueva’. En este trayecto, que critica el modelo de la escuela decimonónica, comienza a perfilarse una variación del concepto de ciudadano que afecta la comprensión moral de ciudadano con una fuerte impronta democrática y participativa. Al respecto sostienen Campione y Mazzeno (2002: 27) que se incluye un rol de entrenamiento democrático, *“La enseñanza de carácter práctico de los actos fundamentales de la vida democrática”*. Recuerdan los autores, siguiendo a Puiggros, que se introducen, de esta manera,

“una dirección disciplinaria democrática, estando expresamente aclarado que se trabajó en base al consenso y a la autonomía y se rechazó el autoritarismo (7). Se destaca también la coincidencia en dar importancia a la relación con la comunidad” a través de las organizaciones sociales, barriales y sindicales (Campione y Mazzeno 2002: 27).

Esta conceptualización de ciudadanía se continúa y profundiza a partir de la concepción de un estado que garantiza derechos de índoles económicas, sociales y culturales. Comienza a gestarse de esta manera, un estado que garantiza las condiciones para el acceso a la autonomía mediante la garantía de las libertades positivas. (Tugendhat 1997; Bobbio, 2000).

En este camino comienza a generarse la comprensión de un habitante de la ciudad (por usar la acepción del diccionario que señalamos al comienzo de este escrito), un ciudadano como sujeto de derecho, capaz de autonomía. Y, por este motivo, se promueve la participación de las masas, los trabajadores en la política y el gobierno.

Esta política de democratización educativa que comienza a gestarse en los primeros años del siglo XX, alcanza la ampliación de los derechos culturales al lograr la Reforma Universitaria en 1918, promovida por el Movimiento Reformista. Tras los años de interrupción de la vida democrática, estos derechos se consolidan durante los dos primeros gobiernos de Perón.

Esta ciudadanía se amplía y recoge en su seno su carácter de género al promulgarse, en 1947, la Ley 13.010 conocida como Ley de voto femenino. Sostiene Carnovale que

“Se logra así el punto más inclusivo en la historia de Argentina en materia de ciudadanía política” Aunque este punto de inclusión no se encuentra libre de contradicciones. Afirma Carnovale (2011: 9) que “la oposición más irreconciliable que generó el peronismo encontraban su origen en las modalidades y prácticas autoritarias del régimen. En efecto, sus opositores fueron reprimidos de diversas maneras” (ver también Luna 1992).

La Constitución de 1949 es contemporánea a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, la consagración de los derechos económicos Sociales y Culturales, sumados a los políticos y civiles en Argentina, precede al Instrumento Internacional aprobado por las Naciones Unidas en 1948.

Esta concepción de ciudadanía universal, presente en el peronismo, toma la forma coincidente con una de las acepciones que retomamos al principio, porque habilita a las y los trabajadores no sólo a votar sino al ejercicio de la política en los órganos de gobierno y en las instancias representativas.

El peronismo considera que tal concepción requiere ser trabajada desde la escuela. Por este motivo, durante el segundo gobierno de Perón se crea una asignatura en Secundaria denominada “*Cultura Ciudadana*”, en la que se desliza abiertamente la estructura de las denominadas *Tres Banderas del Justicialismo*. Así, en primero, segundo y tercer año se prevén contenidos que hacen referencia a una Nación “Socialmente Justa”, “Económicamente Libre” y “Políticamente Soberana”, respectivamente. El proyecto no se llegó a desplegar en su totalidad debido al golpe de estado de 1955 (Porro e Ippólito, 2003).

La concepción de ciudadano y de hombre bueno fue variando durante la primera mitad del siglo XX, precisamente porque fue cambiado también la teoría del bien que le subyace. Así, en esta primera mitad del siglo XX, a pesar de las irrupciones al sistema democrático, se impulsa una ciudadanía basada en el concepto de ciudadano autónomo: personas comprometidas, activas, participantes y solidarias. Pero la historia parece tener idas y vueltas, como manifestación de puja entre los derechos entendidos como colectivos o entendidos de manera restrictiva, para una minoría.

De idas y vueltas: entre una ciudadanía masiva y la ciudadanía imposible

La ciudadanía de carácter universal, que configura la emergencia del pueblo como sujeto político, que se apropia de espacios y prácticas culturales y políticas reservadas hasta ese momento a pocos, permanece en contradicción con la ciudadanía de élite. Quienes propugnan

este modelo restrictivo de ciudadanía, asociados a las fuerzas armadas, tras los bombardeos a Plaza de Mayo y la Casa Rosada, provoca el golpe de estado el 16 de setiembre de 1955.

Los golpistas proscribieron el partido y prohibieron todos los elementos que configuraban la simbólica del peronismo (Decreto Ley 4161). Conjuntamente, desataron una feroz persecución hacia los militantes peronistas que incluyó la cárcel y fusilamiento de civiles (Walsh, 1971).

Con el golpe de estado, la ciudadanía se ve restringida, apocada, reducida una vez más a sujeto de obligaciones. Afirmaba el Ministro de Educación de Dictadura, autodenominada 'revolución libertadora', Nudelman (1956), en la presentación de la asignatura 'Educación Democrática':

"Larga fue la noche que acaba de terminar. Década de subversión de valores. Diez años de violencia, de persecución y de odio, en la tarea de destruir la fuerza moral y jurídica sobre la que descansaba después de lenta y difícil elaboración, todo el ordenamiento institucional de la República" (...)

'Inversión de los valores', la 'destrucción de la fuerza moral y jurídica'... estas calificaciones excede obviamente la década del gobierno de Perón. De hecho, esas modificaciones comenzaron con la conquista de los derechos de los trabajadores y trabajadoras en las dos primeras décadas del siglo. Lo que se proponía la dictadura era retrotraerse al modelo elitista de principios del siglo XX. Esa tarea casi imposible se la proponen destruyendo el simbolismo de los trabajadores y sustituyéndolo por otro. Para este doble propósito recurren a la escuela. Imponen en el sistema educativo "la cátedra Educación Democrática". Sostiene el funcionario de la dictadura: "...es mérito, sin duda alguna, del gobierno de la Revolución Libertadora, que nos liberó de vivir bajo la ignominia de la dictadura, y que implantó esta cátedra [Educación Democrática] también en sus liceos militares" (Porro e Ippolito 2003: 9).

Paradójicamente, quienes interrumpen el orden democrático y se autodenominan Revolución Libertadora, crean una asignatura obligatoria para la secundaria denominada 'Educación Democrática' (Una nota peculiar de esta época es que esta designación y los contenidos se mantienen hasta el regreso del peronismo al gobierno en 1973).

Desde esta paradoja, la política educativa impuesta por el golpe militar del 55 afirma una ciudadanía dicotómica reducida, una vez más, al concepto abstracto de 'hombre argentino'. Desde el nivel de las declaraciones, afirma y enseña el valor de la democracia, al tiempo que adoctrina contra los sistemas que considera totalitarios, como el peronismo. En contraposición, en el plano socio-político sólo habilita los derechos que se pueden ejercer en el

ámbito privado, restringiendo la ciudadanía a una manifestación pasiva (Ponce 2010; Ascolani 2000/1).

El conjunto de valores propuesto por la dictadura son: 'patria' por contraposición a 'pueblo'; 'individuo' frente a la 'masa de trabajadores'; 'ciudadano soldado sujeto de obligaciones' versus 'ciudadano sujeto de derechos'; 'patriotismo' en lugar de 'Justicia Social'; 'libertad' versus 'igualdad' (Porro e Ippólito 2003: 10).

Esta última contraposición condensa el proyecto golpista. En este punto resuena la Norberto Bobbio (1993) cuando afirma que hay un lugar donde libertad e igualdad se contraponen, ese espacio se sitúa en la libertad económica. En ese emplazamiento libertad e igualdad se contraponen. La primera va en desmedro de la segunda, es decir que a mayor libertad económica menor es la posibilidad de la igualdad. En sentido inverso, el principio de igualdad debe regular a la libertad económica. De allí, la marca de la oligarquía en el golpe de 1955 contra un gobierno que promueve activamente (status activus / status positivus) la igualdad.

Es dable recordar que como sucedió a principios del siglo XX, desde 1955 hasta 1973 existe una contradicción entre la imposición de una teoría del bien por parte del estado, y las prácticas ciudadanas que configuran los movimientos de resistencia. Algunos de estos movimientos, que comienzan a organizarse desde el mismo golpe del 1955, atraviesan y vincula a estudiantes y trabajadores.

Las distintas vertientes de resistencia realizan recorridos divergentes y, por momentos, convergen en acontecimientos de máxima resistencia popular a las dictaduras. Estas vertientes de resistencia incluyeron, entre otras tantas, el levantamiento cívico-militar, contra la dictadura iniciada en 1955, encabezado por Juan José Valle y los fusilamientos posteriores... (1956); el Cordobazo (1969), el Rosariazo (1969), el Viborazo (1971).

Estas experiencias de ciudadanía generaron nuevos movimientos sociales, políticos e incluso dará lugar a la modalidad armada de la resistencia. Al mismo tiempo, estos proyectos recogieron la utopía del 'hombre nuevo', que emerge con las revoluciones del Sur, en oriente y latinoamericana. Utopía que echan raíces en las conquistas de los trabajadores y trabajadoras iniciadas a principio del siglo XX. Marcas de esta utopía decantan en las políticas educativas del gobierno peronista entre 1973 y 1975 (Salas 1994; Slatman 2004).

Así, desde la política del breve gobierno de Héctor José Cámpora, se implementa una asignatura, en secundaria y superior, denominada 'Estudio de la Realidad Social Argentina' (en adelante ERSA – Decreto 384/1973 del 29 de junio de 1973). La política educativa de este gobierno, influenciado por las teorías de la dependencia, los movimientos de liberación

nacional y la pedagogía crítica latinoamericana, apunta a articular el conocimiento con las problemáticas sociales (Freire 1969 y 1970).

En los considerando del Decreto 384, del 5 de julio de 1973, el Ministro de Cultura y Educación del Presidente Héctor José Cámpora, Jorge Alberto Taina resalta que

“es indispensable que el sistema educativo ofrezca al alumno, por medio de nuevas formas de trabajo áulico flexible y variado, instrumentos para adquirir compromiso consigo mismo, con el pueblo, con la nación y con el mundo al cual pertenece (8)”.

Desde esta mirada, este gobierno promueve una ciudadanía participativa que se involucre en la realidad social desde una situación de dependencia, que opera como condición que imposibilita la plena autonomía nacional (9).

Esta política educativa promotora de una ciudadanía plena, amplia y participativa en las declaraciones y en las acciones (al menos desde un sector del peronismo), es declarada como subversiva por quienes, en 1976, darán un nuevo golpe de estado.

Con el nuevo golpe los derechos y garantías constitucionales quedaron inmediatamente suspendidos. La Constitución Nacional queda sujeta al denominado ‘estatuto de reorganización nacional’. Nombre que remite al proyecto elitista de organización nacional de fines del siglo XIX. La dictadura pretende borrar (re-organizar) un siglo de ampliación de la ciudadanía como sujeto de derecho.

En sentido estricto, ésta será la más violenta y criminal de todas las dictaduras de nuestro país. El eje central de la política de terrorismo de estado, inspirada en la Teoría de la seguridad nacional, implicó dos movimientos: uno, transformar al ciudadano en subversivo; dos, configurar al subversivo en desaparecido. Relata Vera Carnovale (2011) que “mientras que la noción de ciudadano (miembro pleno de derecho de una comunidad de iguales), era centro y fundamento del principio democrático, será la figura de la *subversión* (10) aquello que fundamente el entero régimen político instaurado en 1976” (Carnovale 2011: 14).

La reconfiguración de la figura del subversivo, basada en la *otredad absoluta y radical*, es el paso necesario en la retórica del exterminio que, inspirada en la lógica del régimen nazi, crea la figura del desaparecido. Así pasa de

“ciudadano a subversivo, y de subversivo a *desaparecido* (11); privado de todo reconocimiento jurídico, de todo derecho, amparo y ley... el *desaparecido*... inaugura una nueva categoría existencial” (Carnovale 2011: 15).

Esta nueva categoría existencial agrava la situación de quien es detenido y desaparecido por la carencia de la figura legal que contemple este crimen. Como recuerda Carnovale (2011: 15)

“en palabras del propio dictador Videla (en una Conferencia de Prensa para corresponsales extranjeros, en diciembre de 1976): ‘el desaparecido no está ni vivo ni muerto, no está. Es una incógnita, no tiene identidad’”.

Madres y Abuelas de Plaza de Mayo impulsan en organismos internacionales la tipificación legal de este crimen. Sin embargo, la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas demora casi dos décadas. El 9 de junio de 1994, la Organización de Estados Americanos adopta esta Convención, otorgando estatuto legal a la figura jurídica de la desaparición forzosa de personas. De esta manera da cuenta de este crimen de Lesa humanidad. Sin embargo, en los setenta esta concepción criminal deja al ciudadano desamparado ante el terrorismo de estado.

Con la dictadura aparece una nueva manera de comprender el “hombre bueno”, el habitante de argentina, como aquel que piensa y actúa de acuerdo a los intereses de los criminales de turno. No hay lugar para discrepar ni en el pensar, ni para actuar. Este proyecto de “hombre bueno”, se configura en asunto de estado, como proyecto disciplinador, y se extiende también al ámbito escolar. La política educativa de la dictadura cívico-militar tiene su impacto curricular también en la asignatura ERSA. Con la Resolución número 3, del 30 de marzo de 1976, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación fija los nuevos objetivos de ERSA:

“alcanzar la vigencia de los valores morales cristianos, de tradición nacional y de la dignidad del ser argentino” (Resolución N° 3, Visto).

A partir de 8 de julio, por medio del Decreto 1259, la materia Estudio de la Realidad Social Argentina es sustituida por la asignatura ‘Instrucción Cívica’. Así, la escuela heredada de esa construcción histórica que afirma una ciudadanía plena, es reproductora de subversión según la dictadura.

Con el objeto de combatir este pretendido enemigo, el Ministro de Educación Catalán (1978) emite la Resolución 538, y distribuye el folleto denominado “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”. De esta manera, todos aquellos ciudadanos que caían bajo la sospecha de subversión internacional, contraria al ser-argentino, debían ser identificados y, sin importar la edad, eliminados, aniquilados, desaparecidos (Viaggio 1983).

Más tarde, en 1980, y bajo la influencia de la Jerarquía de la Iglesia Católica, la asignatura pasa a llamarse, según la Resolución 1614 del Ministerio de Cultura y Educación, “Formación Moral y Cívica” (12). El modelo de ciudadano que se impone es mero ‘sujeto de deberes’ (13). Una vez más, la ciudadanía es reducida, desde una visión ontologizante, al ‘ser argentino’,

desde una moral y racionalidad configurada según la moral cristiana y occidental (14). Negando toda posibilidad de pensar la realidad social como construcción histórica (Res. 1614, Anexo I).

Junto con la figura del desaparecido se impone, para otros, el exilio o la cárcel, volviendo a la ciudad imposible de ser habitada. Parafraseando el sentido otorgado por el diccionario a la acepción de ciudadano/ciudadanía como habitante de la ciudad. Un habitante imposible de una ciudadanía impensada.

Formas del amanecer sobre la ciudad y sus habitantes

El triunfo electoral, tras la caída de la dictadura en 1983, le demandó al gobierno radical de Raúl Ricardo Alfonsín una política educativa generadora de conciencia democrática, al tiempo que permitiera valorizar el sistema democrático. Vera Carnovale (2011) valora este momento expresando que,

“Varias décadas sin práctica real hacía necesario un nuevo aprendizaje de las reglas del juego, y también de sus valores y principios generales”.

El 8 de marzo de 1984 el gobierno de Alfonsín creó, mediante la Resolución 536 del Ministro de Educación y Justicia, Carlos Alconada Aramburu, una asignatura denominada ‘Educación Cívica’. Los contenidos se distribuyen durante los tres primeros años de la secundaria. El conjunto de los contenidos se expresa sintéticamente en los objetivos de la materia:

“que el alumno: 1. comprenda la realidad actual de la comunidad local, nacional y sus relaciones con Latinoamérica y el mundo”. 2. Tome conciencia de los valores existentes en la comunidad local, nacional e internacional. 3. Desarrolle una actitud crítica y participativa (...). 4. Respete la pluralidad ideológica. 5. Desarrolle una conciencia cívico-nacional. 6. Valore la democracia como forma de vida. 7. Reconozca e internalice los valores, creencias y representaciones colectivas contenidas en la Constitución Nacional” (15).

Durante el gobierno de Alfonsín se llevaron a cabo los primeros Juicios por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar. Al mismo tiempo afrontó, resistió varios levantamientos militares, e incluso afrontó una acción armada de civiles. Sin embargo no pudo hacer frente al boicot económico que lo llevó a la Argentina a una crisis financiera que lo obligó a renunciar.

En medio de la crisis de 1989, Alfonsín fue obligado a traspasar el mando a Carlos Saúl Menem. El nuevo gobernante profundizará un nuevo período en la historia argentina. Tras una campaña sostenida en la bandera del salarizado, transformó pronto su gobierno en la avanzada

del neoliberalismo privatizador. La transferencia de las empresas del estado a manos privadas generó divisas extraordinarias que dieron al país la ilusión de una breve primavera económica.

En este contexto se llevó adelante la reforma educativa. El gobierno su concepción de ciudadanía a través de la Ley Federal de Educación, N° 24.195, su concepción de ciudadanía. En el Artículo 6 propone una proyección del hombre y la mujer y una conceptualización de la ciudadanía:

“El Sistema Educativo posibilitara la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación Nacional, proyección Regional y Continental y visión Universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las Instituciones Democráticas y del medio ambiente”.

Fundado en este artículo de la Ley Federal de Educación, la reforma incorporó un apartado dedicado a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal. Entre los contenidos se incluye la ‘Formación Ética y ciudadana, (Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina 1993a y 1993b).

El aspecto más relevante de esta reforma radica en el nombre que se le asigna a la materia que abordara la cuestión ciudadana. Con este nombre ya no se circunscribe al ámbito de la moral, con un proyecto de hombre bueno, sino que se asume la moral, y en todo caso los modelos de hombre bueno, como objeto de reflexión filosófica. En otras palabras, la ‘Formación ética y ciudadana’ configura un corrimiento hacia el campo de la filosofía. Este hecho es celebrado como auspicioso por diversos intelectuales, tal como lo señala Guillermo Obiols (1997:11).

Sin embargo, aunque la reforma apunta a un ciudadano autónomo, el proyecto menemista apunta a un modelo antropológico basado en el *homo oeconomicus* (16). Un hombre económico centrado en lograr su propio bienestar personal, es promovido a través de la ilusión de una bonanza económica, fruto del proceso privatizador.

La primacía de este modelo antropológico ocasionó un apoyo expreso a la liquidación de los bienes y empresas del estado. Las consecuencias de estos procesos interrelacionado no se hicieron esperar. Así la política neoliberal implementada por Ménem, produce una profunda precarización laboral con pérdida de las conquistas históricas de los trabajadores, acompañado de un incremento de la desocupación. Este proceso genera una pauperización de la

ciudadanía, con un ataque directo a las condiciones políticas, económicas y sociales que habilitan toda posibilidad de autonomía (CESCR, 2004).

Como respuesta a esta situación comienza en Argentina una práctica social emergente que reconstruye la ciudadanía activa, organizada, combativa, que surge como respuesta al modelo político –económico neoliberal.

Estos procedimientos de exclusión de la ciudadanía se sostuvieron sobre la precarización del ‘sujeto de derecho’, volviendo al ciudadano un “desocupado”. Esta matriz de ciudadanía se funda en la vulneración de los derechos económicos sociales y culturales. El Comité que supervisa la aplicación del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales por sus Estados Partes de las Naciones Unidas (CESCR), da cuenta de esta situación al expresar su inquietud por la situación en Argentina entre 1989 y 2004. Esta preocupación surge de “la altísima tasa de desempleo” (casi el 15%), “el gran número de trabajadores del sector no estructurado de la economía” (37%), la baja cobertura de las prestaciones de desempleo (6%), “las condiciones laborales de los trabajadores con contrato ‘eventual’”, las “reformas legislativas que tienden a aumentar la precariedad de la relación laboral”, la discriminación de la mujer “en materia de empleo e igualdad de remuneración”, “la privatización de las pensiones” “en particular el artículo 16 de la Ley Nº 24463, que le permite reducir e incluso, llegado el caso, no pagar las pensiones invocando dificultades económicas”. Así mismo, el Comité expresó su preocupación, entre otras, por “la falta de vivienda”, la deficiencia en el acceso al “derecho a la salud”, los altos índices de mortalidad materna, el aumento “de casos de violencia contra la mujer” (CESCR 2004: 29-47).

Desde la intemperie, desde “el afuera” del sistema económico, social, y cultural, miles de personas forjarán paulatinamente su propio proyecto de ciudadanía. Este proyecto de ser humano toma forma a través de la organización y del diálogo asambleario. Recuperaron fábricas abandonadas por sus dueños, las pusieron en marcha nuevamente e, incluso, en no pocos casos, se hicieron cargo de la educación de sus propios hijos. Estas prácticas fueron acompañadas por la producción de visibilidad y legitimidad pública de la lucha, especialmente a través de los piquetes, los corte de rutas (Magnani 2003; Acuña; Ciancaglini, Rosemberg, Zarranz 2007; Colombari, y Iorio 2012).

El momento más álgido de la crisis tuvo lugar hacia fines de 2001, durante el gobierno de Fernando de la Rúa. Esa ocasión mostró hasta donde podía llegar el desamparo de los habitantes del país por parte del estado. En ese momento, a instancias de organismos internacionales (FMI, Banco Mundial; España y un conjunto de bancos privados) el gobierno puso en marcha un plan de ‘salvataje del sistema financiero’. El plan incluía treinta mil millones

de dólares destinados, en realidad, a salvar los bancos, que había generado una fuga de divisas por casi veintiséis mil millones de dólares (Llorens y Cafiero 2002). El salvataje, como sucede hoy en Europa, no va destinado a salvar las personas sino a los bancos. Tal como sostiene el Manifiesto de la Isla del Sol “Los gobiernos capitalistas creen que salvar a los bancos es más importante que salvar a los seres humanos, y salvar a las empresas es más importante que salvar a las personas” (Evo Morales 2012). El estado argentino optó por considerar al sistema financiero como el ‘único sujeto de derechos’, mientras la población no podía acceder a los bienes básicos para la supervivencia.

La participación y la organización ciudadana otorgan un sentido profundo al proyecto de autonomía propulsado por los reformistas de 1993. Pero este nivel de autonomía no será fruto de la vocación del estado sino que, por el contrario, será una respuesta de los trabajadores ante el desamparo producido por el estado.

Es dable señalar que las políticas estatales de los últimos dos gobiernos han apuntado a la consolidación de una ciudadanía plena, en tanto se genera una recuperación de los derechos económicos, sociales y culturales, junto con los derechos –de cuarta generación– que permiten promover la “igualdad en la diferencia”. Sin embargo, la ‘contaminación de las libertades’ (Pérez Luño 2006) se mese como un fantasma que hiere la Pachamama, atacando el derecho a vivir en un medio ambiente no contaminado (Zaffaroni 2012). Dejamos la tarea por profundizar el estudio del período posterior a 2004, tomando como referencia el informe del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, para un próximo escrito.

Conclusiones, revisiones y proyectos educativos

Procuramos en estas páginas mostrar la complejidad de la configuración y reconfiguración del estatuto de ciudadanía. A continuación proponemos dos grupos de reflexiones. En uno retomamos la propuesta conceptual del abordaje; el otro, hacemos un recuento de los proyectos de ciudadanía en Argentina.

1. Entonces, desde la primera perspectiva quisiéramos señalar que propusimos como punto de partida los sentidos que le atribuye el diccionario a los signos ciudadanía y ciudadano. Un recurso que podría considerarse limitado, sin embargo resulta operativo y se torna complejo al interrelacionar entre sí aquello que, a primera vista, aparece enunciado como sentidos posibles y distintos, léase acepción, en el diccionario.

Consideramos que este recorrido nos permitió mostrar las derivaciones que genera, en los procesos históricos, la posibilidad de relacionar las distintas acepciones entre sí. Por ejemplo

que el estatuto de ciudadanía es distinta a la de habitantes y pobladores de un territorio. De manera tal que, si se retoma la problemática demográfica o si se retoma la adscripción de ciudadano al sentido burgués –en tanto clase social –, ambas traen aparejadas la dificultad ideológica de la configuración de los integrantes de la categoría teórica y existencial de ciudadanía.

Es decir, la dificultad radica en la operatoria inclusión/exclusión de los sujetos que configuran la categoría en tanto titulares de derechos o meros sujetos de obligaciones. El siglo XX, asolado por golpes cívicos-militares en Argentina, es el claro ejemplo de las operatorias del sentido restrictivo y excluyente del estatuto de ciudadanía en su sentido teórico y su aplicación práctica. Este mismo estatus de ciudadanía restrictivo continúa hoy operando como sinónimo de oligarquía terrateniente, como burguesía agraria, como burgués industrial, o como burguesía financiera (Jofré y Larrea 2008).

En contraposición se abre espacio en esta totalidad otra ciudadanía que puede ser tematizada a partir de las prácticas sociales emergentes. Esta ciudadanía emergente implica quiebres del estado autoritario en una búsqueda de la afirmación de una subjetividad plena. Búsqueda que no está libre de contradicciones como solía sostener Arturo Roig (2002), pero que es una búsqueda constructiva de ciudadanías posibles amplias e incluyente.

Las mayorías que habitan nuestra tierra, ciudadanos trabajadores (empleados o desempleados), reclama para sí derechos conquistados con la lucha y el derramamiento de sangre. Reclamo que realizan hasta constituirse en titular, poseedor, sujeto titulares de derecho, más allá de si estos derechos son reconocidos o no por el estado. En este punto es posible problematizar el vínculo ciudadanía/ciudadano. Ahora sí es posible emplazar la afirmación de Carlos Cullen: “si el ciudadano es el poseedor de derechos, la distancia entre el derecho y el hecho marca el déficit de la ciudadanía” (Cullen 2007: 29).

Desde esta consideración de Carlos Cullen, consideramos oportuno señalar que, por un lado, la ciudadanía no es una esencia ontológica, sino una construcción histórica. Como tal, es posible que se reconfigure una y otra vez en torno al principio de conquista o arrebato de derechos. Por otro lado, estas conquistas o supresión van, en la historia de nuestro país, desde los derechos civiles y políticos (en la perspectiva de la configuración de la democracia), hasta los derechos de los trabajadores que configuran las condiciones de posibilidad de toda autonomía, tal como lo recuerda Ernst Tugendhat (1997).

2. Desde la segunda perspectiva, permítasenos mencionar los procedimientos y procesos de configuración / reconfiguración del estatus de ciudadanía en nuestro país. Hagamos un recuento. Comenzamos por la ciudadanía civilizada, europeizante, dual: una élite dirigente y

una mayoría obediente y disciplinada. Continuamos por las ciudadanías conquistadas por los trabajadores hasta alcanzar una situación de plenitud de una ciudadanía civil, política, económica, social y cultural. Nos encontramos, tras una nueva interrupción del sistema democrático con la imposición de una ciudadanía sujeta de obligación: un ciudadano soldado. Este último modelo impuesto desde el estado confronta con la configuración de los movimientos de la resistencia que afirman la utopía del *hombre nuevo*. Ésta es la impronta que definirá los rasgos del proyecto escolar del tercer peronismo. Un proyecto de ciudadanía plena que se disloca con las acciones violentas, armadas tras la muerte de Perón, durante el gobierno de Martínez.

La última dictadura impuso, a sangre, fuego y desaparición, el modelo del hombre argentino, occidental y católico, sujeto de obligación. Desde este lugar, se impuso un proyecto de ciudadanía sujeta de obligaciones. Mientras la utopía (que se emplazaba como eutopía) de una ciudadanía plena, se configura en subversión, pasible de configurarse, cual si fuera una necesidad ontológica, en desaparecido o exiliado. A este modelo dual le sucedió un proyecto de ciudadanía cívica, que corresponde a los primeros tiempos de recuperación de la democracia, sostenida en el ideario de Alfonsín que afirmaba que “con la democracia se come, con la democracia se educa, con la democracia se cura”. En la búsqueda de una reconstrucción de las condiciones para una ciudadanía plena, ataca nuevamente el poder económico en la puja de una restricción de esa dimensión plena. Este ataque da el jaque mate al gobierno radical, mientras que en la campaña electoral Ménen prometía la recuperación de la clase trabajadora mediante el “salariozo”.

Sin embargo, el proyecto unificador propulsado por el gobierno del riojano se fundó en el del *homo oeconomicus*. Este proyecto terminó generando una nueva negación del ciudadano con la figura del desocupado. El modelo, ya bajo el gobierno de De La Rúa, invirtió las conquistas históricas de una ciudadanía sujeta de derecho llevándola hasta el extremo de aplicar un salvataje a los bancos y al sistema financiero. Configurando a estos últimos en los principales sujetos de derecho. La última década hay una reconfiguración lenta, paulatina, con avances y retrocesos, de la ciudadanía desde una perspectiva de autonomía, fundada en el principio de igualdad en la diferencia y propulsada por la lucha de los desocupados.

Con muchas deudas de un largo siglo de escritura y reescritura de los sentidos, tal vez sea posible reconocer, a partir del análisis, al menos dos grandes proyectos de ciudadanía: una ciudadanía amplia, de masa, y otra ciudadanía de élite. Una surgida desde la lucha de las bases, la otra impuesta desde los centros de poder económica a través del estado.

Y en esta doble configuración es posible abordar ambas formas de la ciudadanía a partir del sentido de lo múltiple y contradictorio. Ambas formas, a nuestro entender, están asociadas a proyectos políticos, estatales, ideológicos divergentes. Dichos proyectos se vinculan directamente con la escuela, tal como señala Siede, al referirse a la producción de “el buen ciudadano”.

Notas

(*) El autor es Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Becario del Programa Doctorar, Secretaría de Políticas Universitarias, otorgado por convenio con la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

(1) Con la finalidad de facilitar el análisis y la comparación entre ambas entradas hemos modificado el orden en las que el Diccionario ubica estas acepciones.

(2) El texto aparece publicado con una modificación ortográfica años más tarde Argirópolis.

(3) No resulta ocioso recordar que los griegos mantenían dos maneras de concebir y nombrar al extranjero. *Barbarós*, por un lado, designa la otredad absoluta y radical, exterminable por el simple hecho de ser extranjero; y *Xenós*, por otro lado, como extranjero con estatuto asimilable a ciudadano. Bergua, J.A. (2002). “Nosotros y los otros. Una aproximación reflexiva”. .En *Nómada* nº 6, julio – diciembre. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

(4) La Ley 1.420, en su Artículo 6º establece:- “El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”.

(5) Imposible no señalar el texto de Scavino, *Barcos sobre la Pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento* (2006). Además, en esta perspectiva puede leerse, entre otros, de Pierre Bourdieu, *Razones prácticas: Sobre la Teoría de la acción* (1997), los textos de Michel Foucault, *Vigilar y Castigar* (1981), *el nacimiento de la prisión* (1981); *El orden del discurso* (1992 - [1970]).

(6) Conjunto de Derechos que, más tarde en 1948, serán agrupados como los Derechos Económicos Sociales y culturales, Incluidos en la segunda parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamados por las Naciones Unidas y que Karel Vasak englobara en los que denomino Derechos de segunda generación. (Karel Vasak. (1977). "Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights", París: *UNESCO Courier* 30:11).

(7) La contradicción está presente en este mismo período, al menos en dos momentos de contradicción, La Semana Trágica, en la que el General Dellepiane, a las órdenes de Yrigoyen, reprimió la lucha iniciada por los derechos de los trabajadores, iniciada en la empresa Vanesa, en Nueva Pompeya, en 1919. Situación que se replica tiene lugar entre 1921 y 1922, en la llamada 'Patagonia Trágica', violenta represión del Ejército, contra los trabajadores mestizos e indios, liderados por sindicalistas europeos.

(8) Un elemento significativo y que sin dudas queda latente para su estudio, se encuentra en su parte resolutive, ya que en el Art. 2° por el que suspende el régimen de evaluación y promoción.

(9) Esta construcción de ciudadanía se interrumpe de hecho durante el gobierno de Isabel Martínez., por un lado, por medio de la sanción de la Ley de Seguridad Nacional, número 20.840 (28/09/1974); y por el otro, con la conformación de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), que funcionaba en el seno mismo del Ministerio de Bienestar Social, a cargo de López Rega (Viaggio 1983).

(10) El destacado pertenece al original.

(11) El destacado pertenece al original.

(12) La resolución en cuestión regula los contenidos también los contenidos de Ciencias Biológicas en el Anexo II: Guía Programática de Ciencias Biológicas.

(13) Se menciona sólo una vez el concepto Derecho de las personas y se encuentra entre otros contenidos

(14) La Resolución 1614 del 8 de septiembre de 1980, que establece contenidos de Formación Moral y Cívica para el tercer año de secundaria, incorpora la moral católica en los contenidos de manera explícita en el punto IV § 4. "La Doctrina Social de la Iglesia y el orden económico internacional: 'Mater et Magistra', 'Populorum progressio' y otros documentos pontificios." La ideología católica se expresa abiertamente en la bibliografía citada en la resolución. Agustín, Tomás, Ferrater Mora, Biblia Nácar Colunga, Encíclicas pontificias (dos volúmenes), Concilio Vaticano II, Juan Pablo II, ente otros.

(15) No podemos dejar de señalar que, a nuestro entender el proyecto de ciudadanía de Alfonsín mantenía una dualidad estructural impuesta por la dictadura, la teoría de los *dos demonios*. Fundada en el supuesto de una guerra fratricida. Esta teoría consideraba que en los años 70 hubo una guerra entre dos bandos, con igualdad de responsabilidades. Los crímenes de lesa humanidad provocados por el estado argentino comenzaron a ser juzgados, y en algunos casos llegaron a ser condenados por la justicia ordinaria (fuera de los tribunales militares), sin embargo fueron interrumpidos por las leyes de Punto Final y Obediencia debida.

(16) Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Clases del 28 de marzo y del 4 de abril de 1978: *El modelo del homo oeconomicus* y Elementos para una noción de *homo oeconomicus*. - Cortina, A. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. Capítulo 6: Dos conceptos de democracia: hombre económico frente a hombre político.

Bibliografía

CESCR (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). 2004. *Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre países de América Latina y el Caribe (1989 - 2004)*. Santiago de Chile: ACNUDH y el PNUD .

Acuña, C.; Ciancaglini, S.; Rosemberg, S.; Zarranz, D . 2007. *Sin patrón: fábricas y empresas recuperadas de la Argentina*. Buenos Ares: La Vaca Editora.

Alberdi, J.B. 1856. *Organización económica y política de la Confederación Argentina*. Besanzon: Imprenta de José Joaquín.

Ascolani, A. 2000/1 La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958). *Anuario de historia de la educación*, N° 32: 113-138.

Bentham, J. 2004. *El panóptico* [Original: 1791 *Panoptique*]. Buenos Aires: Quadrata.

Bergua, J.A. 2002. Nosotros y los otros. Una aproximación reflexiva. *Revista Nómada*. 6: 7-51.

Bobbio, N. 2000. *Liberalismo y Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campione, D. y Mazzeo, M. 2002. *Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916 – 1930*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

Carnovale, V. 2011. Dimensión histórica de la ciudadanía. En *Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*. CAICYT CONICET. Consultado: 10/10/11: Disponible en <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.

Catalán, J.J. 1978. *Subversión en el ámbito educativo*. Conozcamos a nuestro enemigo. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

CESCR (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). (2004). *Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre países de América Latina y el Caribe (1989 - 2004)*. Santiago de Chile: CESCR-UN.

CFCyE RA. 1993a. Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes. En *Documentos para la Concertación*, Serie Am, Nº 6.

CFCyE RA. 1993b. Propuestas Metodológicas y orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes. En *Documento para la concertación*, Serie A, Nº 7.

Colombari, B. y Iorio, S. 2012. Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. OSERA Nº 6.

Córdoba, M. 2011. "Abriendo escuelas para luchar...". Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales. *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 02. Julio. Consultado: 17/10/13. Disponible en http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n02/bae_n02a01.pdf

Cortina, A. 1997. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

Cullen, C. 2007. Ciudadanía *urbi et orbi*. En Cullen, Carlos (Comp). *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía ediciones.

Figari, C. 2008. "Ocupar, resistir, producir y educar". Fábricas y empresas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires. Consultado en agosto de 2012. En *Factory takeovers in Argentina, Labour Again Publications*. Disponible en <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/figari.pdf>.

Foucault, M. 1981 *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.

Foucault, M. 1992. *El orden del discurso* [1970]. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. 2007. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. 1968. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva

Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Jofré, JL. Y Larrea, M. (2008). La Argentina Prostibularia. *Fundamento en humanidades* 18: 91-110.

Guglielmi, N. 1981. *La ciudad medieval y sus gentes*. Buenos Aires: FECyC.

Luna, F. 1992. *Historia de la Argentina. 1943-1949*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Llorens, J. y Cafiero, M. 2002. El vaciamiento del sistema financiero argentino en el 2001. Consultado: 10/03/13. Disponible en: www.alconet.com.ar/InformeCafiero/InvestigacionBancosl.doc.

Morales Ayma, E. (2012). Manifiesto de la Isla del Sol. La Paz: Presidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Nudelman, S. 1956. *Trascripción de la conferencia radial en Ministerio de Educación y Justicia*. Buenos Aires: Programas de Educación Democrática.

Magnani, E. 2003. *El cambio silencioso: Empresas recuperadas en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Obiols, G. 1997. Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana. En: Dallera, O. et. al. (1997). *La formación ética y ciudadana en la Educación General Básica*. Bs As: Ediciones Novedades Educativas.

Pérez Luño, A.E. 2006. *La tercera generación de derechos humanos*. Navarra: Aranzadi.

Ponce, L. 2010. Un recorrido histórico sobre la Formación Ciudadana en la Escuela Secundaria (1955-2004). Revista *La otra sociología*, 5 de septiembre. Consultado: 20/03/11. Disponible en <http://laotrasociologia.blogspot.com/2010/09/un-recorrido-historico-sobre-la.html>.

Porro, I. e Ippólito, M. 2003. Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). Ponencia 6to. *Congreso de Ciencias Políticas de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario*. Consultado: 17/10/13. Disponible en <http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos-saap/VI/areas/04/porro-ippolito.pdf>

Quintero, S. y de Privitellio, L. 1999. La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995, en Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 4: 131-161

RAE. 2001. *Diccionario de la Lengua Española*. 22º Edición. Sitios: Rae.es

Roig, A. 2002. *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Mendoza: EDIUNC.

Román, L.G. 2009. Tres caminos de aproximación conceptual a la formación Ética y Ciudadana en el contexto de la formación docente para la enseñanza primaria. Ponencia al Congreso Nacional y Suramericano de Filosofía. Universidad Nacional de Jujuy. Consultado: 17/10/13. Disponible en: http://ifdc6m.juj.infed.edu.ar/sitio/upload/trabajo_completo_TRES_CAMINOSDE_APROXIMACION_CONCEPTUAL_A_LA_FEyC.pdf.

Salas, E. 1994. Cultura popular en la primera etapa de la resistencia peronista (1958-1958). *Revista Secuencias*, 30, 141-160.

Sarmiento, D.F. 1850. *Arjirópolis o la Capital de los Estados Confederados del Río de la Plata*. Santiago: Imprenta de Julio Belin.

Sarmiento, D.F. 1887. ¡Siempre la confusión de lenguas! El Diario, 15 de setiembre de 1887. En Halperin Donghi, Tulio (Ed.). 1995. *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Biblioteca del Pensamiento Argentino II. Documentos. Buenos Aires: Ariel, pp. 516-518.

Scavino, D. 2006. *Barcos sobre la Pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

Slatman, M. 2004. Memoria y balance. El programa del Movimiento de Liberación Nacional a la luz de sus documentos, en *Razón y Revolución*, 13. Consultado: 13/10/13. Disponible en <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/luchadeclases/ryr13-slatman.pdf>.

Siede, I. 2011. Enfoques Didácticos de la Formación Ciudadana. Estrategias. *En Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos. Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*. CAICYT CONICET Consultado: 10/10/11. Disponible en: <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.

Solari, M. 2000. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio. (2001). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: UNQ Ediciones.

Tugendhat, E. 1997. *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa

Vasak, K. 1977. Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. París: *UNESCO Courier*. Nº 30:11

Viaggio, J. 1983. La doctrina de la seguridad nacional. En Losada, Salvador;

Walsh, R. (1971). *Operación Masacre*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.

Zaffaroni, Eugenio Raúl. 2012. *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.